500 anos de Educação no Brasil

Autêntica

- A civilização pela palavra - *João Adolfo Hansen*
- Educação jesuítica no Brasil colonial - *José Maria de Paiva*
- O Seminário de Olinda - *Gilberto Luiz Alves*
- Mulheres educadas na Colônia - *Arilda Ines Miranda Ribeiro*
- O mestre-escola e a professora - *Heloisa de O. S. Villela*
- Instrução elementar no século XIX - *Luciano Mendes de Faria Filho*
- Ensino superior e universidade no Brasil - *Luiz Antônio Cunha*
- A trajetória da educação profissional - *Jailson Alves dos Santos*
- Reformas da instrução pública - *Marta Maria Chagas de Carvalho*
- Conselhos de Bárbara Heliodora - *Eliane Marta Teixeira Lopes*
- Preceptoras alemãs no Brasil - *Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat*
- A ficção didática de Nísia Floresta - *Constância Lima Duarte*
- Negros e educação no Brasil - *Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves*
- A educação de imigrantes no Brasil - *Lúcio Kreutz*
- (Des)encantos da modernidade pedagógica - *Clarice Nunes*
- Educação estética para o povo - *Cynthia Greive Veiga*
- O cinema como pedagogia - *Guacira Lopes Louro*
- A escola contra a família - *Marcus Vinicius da Cunha*
- Educando a infância brasileira - *Moysés Kuhlmann Jr.*
- Escola nova e processo educativo - *Diana Gonçalves Vidal*
- Medicina, higiene e educação escolar - *José G. Gondra*
- A instrução pública nas cortes gerais portuguesas - *Rogério Fernandes*
- A educação como desafio na ordem jurídica - *Carlos Roberto Jamil Cury*
- Estudos de história da profissão docente - *Denice Bárbara Catani*

a.
Autêntica

www.autenticaeditora.com.br

ISBN 85-86583-61-8

9 788586 583612

ORGANIZADORES:

Eliane Marta Teixeira Lopes
Luciano Mendes Faria Filho
Cynthia Greive Veiga

500 ANOS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

2ª Edição

Autêntica
Belo Horizonte
2000

DIRETORA DA COLEÇÃO HISTORIAL
E ORGANIZAÇÃO DOS ORIGINAIS
Eliane Marta Teixeira Lopes

CAPA E PROJETO GRÁFICO
Jairo Alvarenga Fonseca

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA
Waldênia Alvarenga Santos Ataide

REVISÃO
Alexandra Costa da Fonseca
Cilene De Santis

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Rejane Dias

Q7 500 anos de educação no Brasil / organizado por Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho, Cynthia Greive Veiga, — Belo Horizonte : Autêntica, 2000. 2ª edição.
. 608p. (Coleção Historial, 6)
ISBN 85-86583-61-8

1. Educação-História-Brasil. 2. Cultura-História-Brasil. 3. Lopes, Eliane Marta Teixeira. 4. Faria Filho, Luciano Mendes. 5. Veiga, Cynthia Greive. I. Título. II. Série.

CDU: 37 (081) (091)
008 (81) (091)

2000

Autêntica Editora

Rua Tabelião Ferreira de Carvalho, 584, Cidade Nova - 31170-180
Belo Horizonte/Minas Gerais - Brasil
PABX: 55 31 481 4860
www.autenticaeditora.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

É com muita alegria que a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em parceria com a Autêntica Editora, oferece esta coletânea — *500 anos de educação no Brasil* — como parte das ações realizadas no projeto "Cidade Viva 2000".

Desde 1999, a cidade vem se preparando para celebrar a passagem do novo milênio, comemorando também os 500 anos do Brasil. Entre as diversas maneiras de festejar essas datas, a Prefeitura Municipal tem procurado oferecer espetáculos, organizar exposições, realizar debates, eventos mas, sobretudo, tem buscado encontrar formas de estimular a reflexão sobre o que somos e o que fizemos na nossa história.

Afinal, comemorar é trazer algo ou alguém à memória, é fazer recordar ou, como disse o poeta Carlos Drummond de Andrade, é "um lembrar do futuro, já passado". Buscar na comemoração refletir sobre o passado, estimular a compreensão da nossa história e concretizar no futuro as promessas de um país mais justo, mais fraterno e mais democrático têm sido um dos eixos do "Cidade Viva 2000". Uma cidade vive na memória de seu povo, pulsa na ação de seus habitantes e se renova nas possibilidades que se constroem no seu futuro. Articular, no presente, a indagação sobre o passado é foco privilegiado de comemoração de uma Cidade Viva — "uma sinfonia com ásperas dissonâncias", no dizer da poeta Henriqueta Lisboa — que espera nessa articulação projetar um futuro melhor.

É emblemático que o primeiro livro patrocinado pela Prefeitura nesse projeto seja sobre a educação, pois esse tema é um dos maiores desafios da nossa contemporaneidade.

Afinal, como se pode constatar, as questões relativas à educação têm recebido uma atenção especial, seja na imprensa, seja nos movimentos populares, seja ainda nas políticas públicas, a revelar que mudanças muito importantes estão a acontecer ou estão sendo assim demandadas.

A experiência de Belo Horizonte com a implementação da Escola Plural tem colocado a educação municipal sob os olhares de toda a cidade, bem como sob o acompanhamento de muitos outros municípios e estados, aumentando a importância e a responsabilidade do poder público municipal com a sua proposta pedagógica e com a educação oferecida aos seus cidadãos.

Entretanto sabemos que a compreensão das questões colocadas hoje pela educação não se esgota pela interrogação do nosso presente, pois muitas das possibilidades, deficiências, inadequações ou equívocos que vemos hoje na nossa realidade educacional decorrem das opções que fizemos no nosso passado, das escolhas que as circunstâncias nos impuseram e das condições que tivemos de modificá-las.

Uma coletânea como esta — reunindo textos de diversos pesquisadores sobre a história da educação no Brasil — mostra-se relevante pela temática, pertinente na sua relação com a perspectiva que a Prefeitura propõe para o projeto "Belo Horizonte Cidade Viva 2000", e estimulante dada a qualidade dos trabalhos que ela apresenta. Pois, mais do que comemorar as conquistas ao longo do século e do primeiro centenário da capital mineira, o objetivo do Projeto é levar a toda a sociedade uma reflexão sobre o mundo, o homem e a cidade que queremos.

Célio de Castro
Prefeito de Belo Horizonte

APRESENTAÇÃO

A educação escolar faz parte, hoje, da pauta de discussão de vários setores sociais. A ela se referem os editorialistas e os jornalistas, os homens e as mulheres do governo, os industriais e os sindicalistas e, principalmente, os professores como peça-chave para o desenvolvimento econômico e social, político e cultural e, por que não, moral e cívico, da população brasileira. Mas, não apenas isso: todos querem crer, e nos fazer crer, que a escola é a única, ou quase, saída para todos os problemas pelos quais passa o país.

Os autores dos textos que reunimos neste livro não podem, eles também, deixar de se perguntar sobre as perspectivas de melhoria das condições degradantes em que sobrevive boa parte dos brasileiros. Não deixam de se indagar, no entanto, sobre os processos sociais de *invenção* das possibilidades de construção de um país melhor, mais democrático e igualitário. Se as possibilidades são criadas, se as saídas são inventadas, elas são sempre datadas: têm história e são a história. Daí as perguntas que nos fascinam e nos seduzem: o que nos fez ser assim, tal como somos? Que passado autorizou este — agora — presente?

Viemos a um mundo que já estava inventado, do qual não assistimos ao começo — pegamos o bonde andando e, não raro, perdemos o bonde... (dizem) da história — mas sobre ele temos responsabilidade. Essa responsabilidade nos vem de uma herança que foi precedida por um testamento: tradição e passado.[1] Sabemos quem somos? É dessa responsabilidade que nos diz a história, um passado ao qual aderimos ou não. Cada decisão — essa a que agora somos todos convocados a tomar ou a que tomaram nossos antepassados — está prenhe de conseqüências, algumas delas recaindo

sobre as nossas próprias peles ou daqueles que nos são muito próximos.

Bem poderia ser outro o título deste livro e um deles — possível — seria Aspectos da história da educação brasileira, pois é de história que, ao tratarmos de 500 anos de educação no Brasil, tratamos. Assim, nada mais justo que lembrar uma singela pergunta que nos anos quarenta o filho de um grande historiador fez ao seu pai: "Pai, diga-me lá para que serve a história?"[2] E qual de nós, habitantes desse mundo cristão ocidental, poderia dizer sem pejo que nunca se fez essa pergunta? Quando a pergunta ainda não existia, a resposta era fácil: as histórias serviam para fazer-nos adormecer, para acalmar-nos, embalar-nos, trazer sonhos e mundos distantes. Depois disso, muita coisa mudou. Na escola atormentaram-nos com datas, gentílicos, grandes e pequenos nomes nacionais e estrangeiros e até modos de produção e formações sociais. E a pergunta, sem destinatário, que pouco tinha a ver com a resposta que já conhecíamos, começou a se fazer e a importunar: "afinal, para que serve a história?". Certamente não seria para dar lições, senão, depois de tantos mil anos de fortunas e infortúnios, a chamada humanidade teria aprendido alguma coisa...

"Fazer história é uma prática",[3] a partir de um lugar social, que termina com a produção de um discurso. Esse discurso, a própria escrita, será responsável por distorções, alterações, pois jamais dará conta de atingir e de cobrir não só o que quer o historiador mas aquilo que sua pesquisa lhe revelou. Mesmo tomadas todas as precauções alguma coisa falha, pois o historiador está na história e não se vive sem estar implicado. Sabendo disso o historiador faz e conta a história. É preciso contar a história,[4] fazer o discurso da história, pois esta talvez seja sua única tarefa: produzir um discurso capaz de humanizar o mundo, um discurso contínuo e incessante sobre seus assuntos e o que nele se encontra, seus momentos de cultura e seus momentos de barbárie. Despertar no passado as centelhas de esperança é um privilégio do historiador, convencido de que nem os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer.[5]

O livro é de história e seu objeto é a educação. Educação como mediação, referência por meio da qual as relações na sociedade e na cultura são construídas de uma maneira e não de outra. O que há de mais antigo e de mais universal que escrever sobre educação? Orientais, ocidentais, ao norte ou ao

sul, letrados ou não, transmitiram saberes, conhecimentos, leis e emoções. Educaram. Daqueles e daquelas que nos educaram e dos nossos pais, mães e avós que sabemos? Que planos traçaram para um futuro do qual nada sabiam, mas ao qual auguravam sucesso com as forças e fraquezas de que dispunham? Da educação de tudo sempre se saberá e de nada se saberá.

Os artigos deste livro, cada um com um tema e uma história, são retalhos de uma mesma peça que é essa educação que nos pertence e à qual pertencemos. Como toda síntese histórica, a que está sendo proposta por certo apresentará suas lacunas — não obstante sua diversidade e pluralidade. Essa limitação de abrangência é o que poderá distingui-la daquilo que nem por um momento desejou ser, uma enciclopédia.

Na escolha dos autores, das autoras e dos textos que compõem o livro, utilizamo-nos de, basicamente, dois critérios bastante gerais. O primeiro nos conduziu a buscar uma abrangência cronológica, de tal forma que todos os períodos considerados importantes de nossa história educacional fossem, direta ou indiretamente, tratados. Assim, o livro aborda, com maior ou menor profundidade, dependendo do assunto, desde a educação colonial até as discussões atuais sobre políticas educacionais.

O segundo critério nos conduziu à eleição de temas que consideramos imprescindíveis para a compreensão da história da educação brasileira. Sem a preocupação de sermos exaustivos, buscamos eleger assuntos consagrados pela discussão na área de história da educação, bem como por áreas afins, no entanto, sem nos esquecermos de incluir aqueles que, apesar de sua importância, apenas nos últimos anos têm merecido a atenção dos pesquisadores.

O discurso historiográfico mostra a centralidade de alguns projetos e de alguns problemas: já estavam "lá", ainda estão aqui, agora. Os poderes públicos no Brasil adotaram a escola como a única instância capaz de promover e prover a instrução e a educação para todos. As soluções oferecidas pelas famílias e pelos movimentos sociais foram minimamente incentivadas e em geral pereceram, de inanição, de frio ou de medo.

Os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de uma maneira geral e, particularmente, pelas escolas públicas, emanados de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas era racista e cruel, foram responsáveis pelo

abandono de milhões e milhões de crianças que se converteram em trabalhadores excluídos dos processos de cidadania ou marginais execrados e deixados à própria sorte.

Em um país cuja memória e patrimônio educacionais são diariamente dilapidados, a pesquisa histórica é também uma forma positiva de intervenção social. Todos os textos deste livro originaram-se de pesquisas realizadas em diversas universidades e centros de pesquisa e sua publicação torna conhecida a atividade ou o pensamento que estão na sua origem; a publicação e a publicização legitimam o saber porque expõem ao debate o que foi produzido ou o que foi pensado. O conhecimento, e produzir conhecimento é a tarefa da universidade, é para ser conhecido, é mesmo da sua natureza. Mas é preciso não esquecer que o texto da pesquisa não é a pesquisa. O relato da pesquisa é só a escritura do que foi em um pequeno momento de sucesso, pois ao que não foi ou ao que poderia ter sido nem sempre é conferido um lugar.

Uma pesquisa concluída é sempre uma pesquisa perdida, pois o texto coloca-se no seu lugar. Um texto é sempre uma "máquina preguiçosa" esperando por alguém que lhe confira sentido, esperando pela melhor pergunta para que viva e cumpra seu papel. Independe daquele que o produziu e não existe por si, pois conta para existir com anônimos participantes da trama — leitores e leitoras. Este livro já não pertence mais nem aos seus autores, nem aos seus organizadores, pertence aos homens e mulheres educados, cidadãos e cidadãs responsáveis pela educação e pela história da educação no Brasil.

Os organizadores

NOTAS

[1] BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Lisboa: Publicações Europa-América, 2ª ed., 1974.

[2] ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 28. O aforismo original foi deixado pelo poeta e escritor francês René Char: *Notre héritage n'est précéde d'aucun testament*.

[3] CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. *Passim*. Cf. também MARROU, H-I. *Do conhecimento histórico*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4ª ed. (Revista e aumentada).

[4] ARENDT, Hannah. *Homens em tempos sombrios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 135.

[5] BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1985, p. 224-5.

A CIVILIZAÇÃO PELA PALAVRA*

JOÃO ADOLFO HANSEN

Em 8 de abril de 1546, os padres reunidos na IV sessão do Concílio de Trento declararam herética a tese *sola fide et sola scriptura* ("só com a fé e só com a escritura") da teologia reformada.[1] Com ela, Martinho Lutero tinha determinado que o fiel devia pôr-se em contato com Deus por meio da leitura solitária da Bíblia, dispensando a mediação do clero e dos ritos e cerimônias visíveis da Igreja. Ao condenar as "tradições humanas", afirmara que desvirtuam a palavra de Deus das Escrituras: *Omne quod in scripturis non habetur, hoc plane Satanae addimentum est* ("Tudo que não está nas Escrituras é simplesmente uma adição de Satã").[2] Contra a tese, a declaração conciliar confirmou a *traditio* como fonte autorizada vinda diretamente "da boca mesma de Cristo". Conforme o Concílio, a tradição, que fora conservada por sucessão contínua e passada adiante " quase que de mão em mão", é uma das duas fontes autorizadas dos "ritos", palavras e orações, das "cerimônias", gestos e ações, do "magistério", poder de instruir as almas, do "ministério", poder de santificá-las, e do "governo", poder de dirigi-las, da Igreja Católica.[3]

Em sua origem, com um sentido bastante ativo, a tradição ou transmissão oral da fé tinha repousado sobre um ensinamento feito da boca para a orelha. Fora um magistério vivo, uma pregação, um "testemunho": "Vós recebereis uma potência, a do Espírito Santo, que virá sobre vós; sereis meus testemunhos em Jerusalém, em toda a Judéia, na Samária e até os confins da terra", ordena Cristo para seus discípulos no dia da Ascensão. Inicialmente, na origem mesma do Cristianismo, a palavra de Cristo tinha sido transmitida oralmente pelos apóstolos no seio das comunidades; em um segundo momento, foi fixada pela escrita nos Evangelhos; depois, através da sucessão apostólica dos primeiros

* Por problemas editoriais, a versão deste texto publicada na primeira edição deste livro sofreu alterações indevidas. O texto que se vai ler restabelece a forma original do ensaio encaminhado pelo autor à Editora.

A inscrição do túmulo diz: "Vive-se com engenho. As restantes coisas serão da morte". A gravura é típica da oposição vida beata/vida libertina posta em circulação pela Contra-Reforma nos séculos XVI e XVII.

discípulos de Cristo por bispos, quando apareceu a autoridade que tinha o discernimento legítimo das tradições, foi feita uma teologia das duas fontes da revelação; enfim, quando a questão da autoridade na Igreja se tornou mais e mais institucional (concílios, patriarcas, o bispo de Roma, a Sé apóstólica), a autoridade da tradição se revestiu de um caráter rígido, em seus conteúdos e determinações.[4]

Em 1614, no tratado *Defensio fidei*, ou *Defensa de la Fe Catolica y Apostolica contra los Errores del Anglicanismo*, que combate a tese do "direito divino" dos reis defendida por James I, rei da Inglaterra, o jesuíta Francisco Suárez retomou a noção de "testemunho", afirmando que a tradição é o alfa do *Evangelho de São Lucas* e o ômega do *Evangelho de São João*.[5] Ambos os textos fundamentam e autorizam a tradição como um modo de transmissão não-escrita da Palavra divina confirmado por São Paulo (1, Tessalon. 2): "Quando recebestes de nós a palavra de Deus dirigida ao ouvido, aceitaste-la não como palavra de homens mas como realmente é, palavra de Deus".[6]

A redefinição da Igreja católica como comunidade de fé, magistério e autoridade levada a cabo pelo Concílio prescreveu que a *communitas fidelium*, a comunidade dos fiéis, incluía necessariamente todas as populações gentias das novas terras conquistadas por espanhóis e portugueses, onde as novas ordens fundadas para combater a heresia, como a Companhia de Jesus, deviam exercer o magistério e o ministério da Igreja segundo a ordem de São Paulo na *Segunda Epístola aos Tessalonicenses* (3,15): *tenete traditiones*, "conservai as tradições". Conforme os teólogos do Concílio de Trento, o ensinamento de São Paulo fundamentava e justificava a existência de um magistério legítimo ou de uma autoridade que guardava o "depósito da fé" — *"depositum fidei"* — da apologética[7] levada para os gentios.

Conforme o Concílio, a primeira regra da lei são as *Escrituras*, livros inspirados pelo Espírito Santo. Nos séculos XVI e XVII, os luteranos e os anglicanos admitiam sua autoridade parcialmente, pois valorizavam os livros "da primeira série", mas não os deuterocanônicos ou de "segunda série". Contra Lutero, o Concílio declarou que todos os livros das *Escrituras* são inspirados por Deus; logo, que devem ser simultaneamente incluídos no cânone. Sabe-se que a tese luterana da sola *scriptura* foi materialmente condicionada pela imprensa, que tornava acessíveis os originais dos textos bíblicos. Aliás, o primeiro livro impresso por Gutemberg foi a *Bíblia*[8]. Lutero pressupunha que o acesso às novas traduções

dos originais hebraicos e gregos permitiria retomar a pureza das fontes escriturais desvirtuadas pelas tradições dos homens. Os erros das traduções, que a Igreja interpretava e continuou a interpretar como intervenções da Providência divina, deveriam ser eliminados, para se repor a doutrina em sua pureza original. Contra a correção luterana, o Concílio determinou que as *Escrituras* são a palavra de Deus escrita; como é impossível que Ele minta, também é impossível haver erros, mentiras ou falsidades nos textos sagrados.

Assim, a Igreja Católica conciliar e pós-tridentina fez a defesa intransigentemente "tradicionalista" da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as *Escrituras*[9]. Contra a diretiva luterana da leitura individual, determinou que apenas teólogos autorizados pelas duas fontes da Revelação poderiam ler e interpretar o *Antigo* e o *Novo Testamento.* A interpretação deveria garantir o monopólio do sentido profético da concordância alegórica, analógica ou figural estabelecida segundo o modelo da *allegoria in factis*, a *alegoria factual* da Patrística e da Escolástica, que propõe a especularidade entre acontecimentos, ações e homens de ambos os Testamentos para demonstrar que a verdade latente (*latet*) no Antigo está patente (*patet*) no Novo.

O Concílio também firmou o dogma da luz natural da Graça inata contra a tese da *lex peccati*, a lei do pecado original, que, segundo Lutero, mancha irremediavelmente a natureza humana, tornando os homens incapazes de discernir o *verum Deum absconditum*, o verdadeiro Deus oculto, e, portanto, o Bem do mal. A conseqüência política da tese luterana é a afirmação de que os reis reinam por "direito divino" para impor ordem à irremediável anarquia da humanidade decaída. A tese leva a afirmar que, sendo enviados por Deus, os reis têm autoridade para legislar em matérias de poder espiritual, dispensando a *auctoritas* delegada por Cristo ao papa. Principalmente por meio dos jesuítas, que divulgaram a doutrina de Molina acerca da Graça inata, tentando uma nova conciliação entre a preciência divina e o livre-arbítrio humano, em oposição ao augustinianismo dos dominicanos, depois do Concílio de Trento se afirmou em todo o mundo católico que o pecado não corrompe totalmente a natureza humana e que a luz natural da Graça inata deve ser universalmente apregoada como o critério definidor da legitimidade dos códigos legais positivos inventados pelas comunidades humanas para governar-se. Nos séculos XVI e XVII, nas missões jesuíticas do Brasil e do Maranhão e Grão Pará, a iniciativa de fazer da pregação oral o instrumento privilegiado de divulgação da Palavra divina pressupunha que a luz natural da Graça inata ilumina a mente dos gentios objeto da catequese, tornando-os predispostos à conversão. Em sua primeira carta da Bahia, de 10 de abril de 1549, escrevia o Pe. Manuel da Nóbrega: *"Cá nom sam necessarias letras mais que para entre os christãos nossos, porem virtude e zelo da honrra de Nosso Senhor hé cá muy necessario"*.[10] A mesma diretiva aparece no seu *Diálogo sobre a Conversão do Gentio*, de 1556, onde encena as duas racionalidades

que então constituíam a missão jesuítica brasileira, a de padres como Gonçalo, um típico letrado renascentista, teólogo e humanista erudito, e a de missionários como Nugueira, um ferreiro ignorante, mas de fé ardorosa. Como se sabe, o *Diálogo* conclui que, dada a inconstância da alma dos selvagens brasileiros, a catequese deve seguir o modelo tradicional ou oral dos bons exemplos e das boas obras do ferreiro e não propriamente o da palavra escrita do humanista.

A partir do século XVI, as preceptivas retóricas e poéticas que se apropriam cristãmente dos textos latinos de Retórica afirmam que no ato da invenção dos discursos o juízo dos autores é aconselhado pela luz natural da Graça inata . A Graça orienta-lhes os efeitos como eficácia didática, prazer engenhoso e envolvimento persuasivo. Logo, nas várias proporções verossímeis e adequações decorosas da forma, os estilos demonstram a presença divina no mundo como participação ou analogia de atribuição, proporção e proporcionalidade. É este pressuposto que está na base da definição da autoridade e da eficácia da pregação católica. Falar de modo justo evidencia externamente (*in foro externo*) a presença da luz divina acesa na consciência (*in foro interno*) como a *sindérese* doutrinada por Santo Tomás de Aquino, a centelha da consciência que orienta o livre-arbítrio. Como foro interno, a consciência humana é simplesmente o "foro de Deus". Segundo Suárez[11], "foro" significa o lugar onde se executa o juízo; assim, tudo quanto o Estado solicita ou concede deve ser examinado à luz da razão desse foro, que contém como permanentemente escrita a lei natural de Deus. Se o juízo conclui que o Estado está de acordo com a luz natural e tem validade em sua consciência ou foro de Deus, acata o que é solicitado ou concedido como se o próprio Deus o mandasse; mas se a diretiva do Estado discrepa da lei natural ou se opõe a ela, conclui que é injusto e que tem de fazer tudo quanto for necessário para corrigi-lo: "A injustiça não pode encontrar-se senão nas leis dadas pelos homens...; logo, não podem ser guardadas tais leis contra a obediência de Deus"[12]. Logo, quando um indivíduo obedece a uma lei justa, é como se o mesmo Deus o ordenasse, pois sua justiça espelha a luz natural. Por outras palavras, o pregador inspirado pelo Espírito Santo mantém-se animado do ideal de justiça revelado nas *Escrituras* e na *traditio* como

Lutero pressupunha que o acesso às novas traduções dos originais hebraicos e gregos permitiria retomar a pureza das fontes escriturais desvirtuadas pelas tradições dos homens.

vontade de Deus[13]. Essa íntima fusão de teologia e política caracteriza toda a pregação pós-tridentina.

Em 17 de junho de 1546, tratando da pregação, o Concílio de Trento emitiu o decreto *Super lectione et praedicatione*, determinando que a transmissão da verdade da "tradição" (e da "Escritura") seria feita pela palavra oral divulgada no púlpito por pregadores inspirados pelo Espírito Santo. Na XXIV sessão, em 1563, aprovou o Canon IV do *Decretum de reformatione*. Determinou-se então que todos os sacerdotes que tinham cura das almas deveriam conhecer suas ovelhas e com elas celebrar o sacrifício, alimentando-as com a palavra de Deus na administração dos sacramentos e nas boas obras. A pregação relacionava-se com a formação sacerdotal e o Concílio recomendou a abertura de seminários diocesanos como instrumento da mesma. A formação que aí receberiam deveria relacionar-se com uma exigência vocacional orientada para a adoção de uma mentalidade profissional no cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia, práxis sacramental. Assim, deveria desaparecer uma grande parte do clero parasitário, conhecido por ser ignorante, indisciplinado e devasso. O decreto demorou a ser aplicado, porém, e ainda em 1700 a maioria dos párocos não provinha de seminários.[14]

Como é sabido, o Concílio de Trento foi encerrado em 4 de dezembro de 1563. Em maio de 1564, seus vários decretos e medidas foram confirmados. Em Portugal, a Coroa deu-lhes apoio total. Em 7 de setembro de 1564, os decretos foram publicados solenemente pelo rei D. Sebastião, que os declarou lei do Reino cinco dias depois. Então, o *Catecismo romano*, terminado em Roma depois do encerramento do Concílio, definiu os preceitos da fé para as massas. O *Breviário romano* (1568) e o *Missal romano* (1570) restabeleceram a unidade romana dos ritos, opondo-se às particularidades dos cleros nacionais e dos vários príncipes europeus que disputavam o poder espiritual com o papa.

Nesse tempo e no século XVII, em Portugal e no Brasil, a pregação litúrgica nos dias de preceito e a pregação extraordinária na época do Advento, Quaresma, Pentecostes e Rogações, nas festas das invocações de Cristo e Maria, nos novenários e oitavários das solenidades de Santos, nos tríduos das Almas, nos aniversários de fundação de conventos e templos, nas tomadas de hábito, nas exéquias e nas inúmeras ações de graças por acontecimentos de natureza muito variada passaram a ser uma presença extremamente atuante na vida dos fiéis.[15] Estes eram obrigados a assistir à pregação de âmbito paroquial. Em Coimbra, por exemplo, na última década do século XVI, as constituições do bispado (1591) determinavam que aos domingos, nos dias de Nossa Senhora e nas festas de guarda — quando era proibido ter tendas abertas ou vender coisas com elas fechadas, a não ser para doentes e necessitados — as padeiras, peixeiras, vendedeiras e taberneiros só estavam autorizados a exercer suas atividades na praça depois de saírem da pregação da Sé.[16]

Desde o século XVI, os decretos e as medidas que combatiam a tese da *sola scriptura* confirmavam a origem divina e a infalibilidade da *persona mystica* do papa. Ao dispensar o clero, os ritos e as cerimônias visíveis, a tese luterana dispensava a mediação da autoridade espiritual do papa. Ora, desde que Jesus nomeou Simão Pedro seu primeiro vice-Cristo, a transmissão do vicariato é hereditária, fazendo com que o papa atual tenha duas pessoas, a pessoa humana, pecadora e falível, e a pessoa *ficta* ou *mystica*, absoluta e infalível, como pessoa do vigário de Cristo que proclama *Omnia possum et ita volo* ("Tudo posso e assim o quero"). A pessoa mística do papa é infalível e tem a *potestas ligandi et solvendi*, o poder de unir e separar, como poder das *claves juris*, as chaves do direito, delegadas a Pedro por Cristo. Como foi dito, a tese luterana negava as duas pessoas do papa, transferindo o poder espiritual para os reis.

Kantorowiczs demonstrou que, nos séculos XVI e XVII, a doutrina do poder espiritual do papa segundo o modelo dos dois corpos ou duas pessoas foi apropriada várias vezes nas doutrinas do poder temporal dos reis das monarquias absolutas. Assim, enquanto sob a autoridade do papa como *princeps e verus imperator* o aparelho da Igreja romana tendeu a tornar-se o protótipo perfeito de uma monarquia absoluta e racional sobre uma base mística, os novos Estados manifestaram mais e mais uma tendência a tornar-se uma quase-Igreja, como uma monarquia mística sobre uma base racional.[17]

Na teologia-política que regula o absolutismo católico, teologemas do *Velho* e do *Novo Testamento* aparecem fundidos com enunciados de antigas doutrinas políticas[18] definindo a natureza do poder temporal dos reis segundo o modelo do poder espiritual do papa. Em Portugal, os jesuítas e os dominicanos neo-escolásticos autores e divulgadores desses textos doutrinaram e organizaram a "política católica" da Coroa como ação indissociável da ética cristã, opondo-se enfaticamente a Lutero e a Maquiavel, sempre identificados como autores "diabólicos". É no âmbito dessa "política católica" que as noções de "educar", "educação", "civilizar" e "civilização" devem ser definidas, evitando-se a generalização transistórica de sua significação e sentido.

Por outros termos, é a conceituação do reino português como um "corpo místico" de estamentos e ordens sociais cuja vontade unificada se aliena do poder como submissão à pessoa mística do rei que deve ser posta como fundamento

da ação educacional e catequética da pregação da "política católica". Deve-se lembrar, principalmente, a doutrina do *"pactum subjectionis"*, essencial na doutrina católica do poder monárquico e na conceituação do "bem comum". Os reformados afirmam que o poder dos reis decorre diretamente de Deus, que os envia para impor ordem à anarquia dos homens corrompidos após a Queda; conforme os católicos, como o cardeal Bellarmino, Deus certamente concede o poder, mas não diretamente, pois este decorre de um pacto de sujeição. O povo todo, como um único corpo de vontades unificadas, ou seja, como um "único corpo místico", aliena-se do poder e o transfere para a pessoa mística do rei, que é pessoa sagrada porque representativa da soberania popular. Esta doutrina, sistematizada por Suárez, foi difundida pelos jesuítas na Universidade de Coimbra e nos colégios de Portugal, da África e do Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal, em 1759. Ela implica que a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do Estado, definindo-se "liberdade" como "servidão livre" ou subordinação à cabeça real:

> "A liberdade cristã não consiste em estar isentos das justas leis humanas, nem em estar imunes da justa coação do castigo dos pecados quando se cometem contra a paz e a justiça; mas consiste em uma servidão livre, por amor e caridade, que não contradiz o regime humano, mas antes o ajuda, se efetivamente existe, e se não existe, a supre com a coação".[19]

Para obter tal " subordinação livre", que interessa ao "bem comum", a educação deve "tornar mais homem", lema do *Ratio studiorum* usado pela Companhia de Jesus a partir de janeiro de 1599.[20] Ou seja, deve dar conta das três faculdades que, segundo a filosofia escolástica, definem a pessoa humana: a memória, a vontade e a inteligência. Ao fazê-lo, deve ensinar-lhes o auto-controle, visando a harmonia dos apetites individuais e a amizade do restante corpo político do Estado. Por outras palavras, é "mais homem" quem aprende a agir segundo a *recta ratio agibilium* e a *recta ratio factibilium* da Escolástica, a reta razão das coisas agíveis e a reta razão das coisas factíveis, visando o "bem comum" da concórdia e da paz do todo do Estado.

Já no século XVI, os jesuítas passaram a definir a representação em geral como *theatrum sacrum*, teatro sacro ou encenação da sacralidade da teologia-política que reativa a eloqüência dos antigos autores pagãos e dos padres e doutores da Igreja patrística e escolástica como modelo oral para os pregadores contra-reformados. A escolha da via oral para transmitir a verdade canônica confirmada no Concílio de Trento resultou em uma extraordinária reativação da Retórica antiga. A conjunção, nos decretos tridentinos, de uma reforma do sacerdócio e do episcopado, de um lado, e de uma reforma da eloqüência, de outro, teve por conseqüência dotar o ideal do *Orator* ciceroniano de uma autoridade, de uma substância e de um campo de ação sem medida comum

com o prestígio que lhe havia sido conferido pelo humanismo ciceroniano anterior.[21] A Retórica efetivamente nunca havia deixado de estar presente, embora até o início do século XVI sua presença no ensino fosse por assim dizer muito mais modesta, como é o caso do seu emprego na arte medieval de escrever cartas, a *ars dictaminis*. Na situação pós-tridentina, no entanto, tornou-se uma das principais disciplinas do ensino jesuítico, sendo generalizada em Portugal como modelo para todas as práticas de representação, pelo menos até o final do século XVIII e, no caso do Brasil, até bem mais tarde, como pode evidenciar um rápido exame do currículo seguido no Colégio Pedro II na segunda metade do século XIX.

O *Ratio studiorum*, publicado pela Companhia de Jesus em janeiro de 1599, especifica que a Retórica deve dar conta de três coisas essenciais que então resumem e normalizam toda a educação, os "preceitos", o "estilo" e a "erudição". Para ensinar as três coisas em seus colégios na formação dos futuros pregadores, os jesuítas recuperaram as autoridades antigas, principalmente as *Partições oratórias* e o *De oratore*, de Cícero, a *Retórica para Herênio*, do Anônimo, então atribuída a Cícero, e a *Instituição oratória*, de Quintiliano, que fornecem regras ou preceitos da eloqüência. No século XVII, a Retórica ensinada segundo essas fontes fundamenta todas as artes, que então se associam intimamente à difusão do modelo cultural do cortesão, como apologia do ideal civilizatório da "discrição" católica fundamentada na prudência das ações, na agudeza da dicção e na civilidade das maneiras, tal como o modelo aparece definido e exposto, por exemplo, no texto de Baldassare Castiglione, *O Livro do Cortesão* (1528), e no de Giovanni Della Casa, *Galateo ovvero de' Costumi* (1558).

Nas constituições feitas entre 1548 e 1550 para os colégios da Companhia de Jesus, o Pe. João Polanco, secretário romano do Pe. Inácio de Loyola, determinou que aos domingos fossem sustentadas conclusões públicas de Retórica e Poética,[22] Loyola enviou o Pe. Jerônimo Nadal a Portugal, com o fim de organizar os colégios da Companhia. Nos colégios jesuíticos, a Retórica ocupava quatro horas por dia, duas pela manhã e duas à tarde.[23] Aos preceitos dos tratados de Cícero (*De oratore*), Quintiliano (*Institutio oratoria*), Aristóteles (*Rhetorica*) e Santo Agostinho (*De doctrina christiana*), juntavam-se então novos títulos, que sintetizavam essas autoridades para os iniciantes. Data de 1562 o compêndio do jesuíta Cipriano Soares, *De Arte Rhetorica libri tres ex Aristotele, Cicerone et Quintiliano*

praecipue deprompti ab eodem Auctore recogniti, et multis in locis locupletati, que viria a ter extraordinária difusão na Europa, no Brasil e no Oriente, com cerca de cem edições.[24] Ao tratado de Cipriano Soares, juntou-se, a partir de 1576, a *Rhetorica ecclesiastica*, do dominicano Frei Luís de Granada. Ambos os manuais fundamentam a eloqüência sacra portuguesa durante todo o século XVII e ainda no XVIII. O Frei Luís de Granada também é autor de uma *Sylva locorum communium*, um elenco doxográfico de tópicos da invenção retórica propostos para pregadores. Os lugares são hierarquizados no sentido de "citações" dado a eles por Erasmo, sendo emprestados, em ordem decrescente, à *Bíblia*, ao *Evangelho*, às *Epístolas de São Paulo*, ao Apocalipse; aos Padres da Igreja latina (entre eles, Santo Agostinho aparece em primeiro lugar, acompanhado de Santo Ambrósio, São Jerônimo, Tertuliano, Lactâncio); aos Padres da Igreja grega, aos Padres do Deserto, aos escritores medievais, Isidoro de Sevilha, Hugues de Saint-Victor, Beda o Venerável, São Bernardo de Claraval etc. As autoridades pagãs, Cícero, Aristóteles, Ovídio, Valério Máximo, Marcial etc. vêm por último e têm lugar restrito.[25] Na América espanhola, o tratado de Frei Diego de Valadés, *Rhetorica Christiana*, de 1579, imitou o tratado de Frei Luís de Granada e teve grande circulação. Valadés repete as instruções do Concílio quando afirma que:

> "... o orador cristão não deve buscar sua própria glória, mas a de Jesus Cristo a quem deve desejar ter sempre frente aos olhos, e buscar a edificação de seu corpo místico que é a Igreja unanimemente católica".[26]

Aos pés do pregador iluminado pela luz natural da Graça vêem-se as disciplinas do trivium *e* quadrivium.

Visando a edificação desse "corpo místico", Santo Agostinho tinha adaptado à pregação, no *De doctrina christiana*, as três grandes funções retóricas da eloqüência ciceroniana: *docere* (ensinar), *delectare* (agradar), *movere* (persuadir). Na adaptação, o *docere* ciceroniano torna-se o ofício do *Doctor*, o doutor, que conhece a verdade; o *delectare*, ofício do *Defensor*, que defende a verdade; e o *movere* (Santo Agostinho prefere escrever *flectere*), do *Debellator* que, por meio da verdade, faz com que os pecadores se envergonhem. Na apropriação pós-tridentina da Retórica antiga, quando a Contra-Reforma opôs vida beata a

vida libertina, Santo Agostinho e outros padres da Igreja, como São Jerônimo, que afirmara ter tido um sonho em que Cristo lhe dizia que ele não era cristão porque ainda era ciceroniano, forneceram critérios teológicos para a moralização da Retórica na aprendizagem e na prática das técnicas oratórias. Tanto o ensino pós-tridentino da Retórica quanto a pregação sacra realizam o ideal civilizatório exposto por Cícero no *Orator*, o do governo das almas por meio da palavra. Neste, as virtudes e estilos associados ao *docere* e ao *movere* tendem a dominar os efeitos agradáveis e ornamentais do *delectare*. É o caso da clareza da disposição, proposta em termos de utilidade, ou da *sublimitas in humilitate*, o estilo sublime no humilde, que Bernardo de Claraval havia doutrinado como o mais adequado ao pregador, que revelaria com ele a presença sublime de Deus santificando as coisas mais humildes.

A mesma crítica contra-reformista feita por preceptistas italianos das artes plásticas à *maniera* de Michelangelo Buonarrotti encontra-se na doutrina do sermão sacro. Giovanni Andrea Gilio escreve então que a invenção dos pintores deve imitar os casos narrados na história sacra.[27] Segundo as diretivas do Concílio, o novo tipo de pregador também deve fundir, na invenção oratória e na ação da pregação, os modelos do orador ciceroniano e do doutor agostiniano. Ou seja, a Retórica e a Teologia, mas subordinando a primeira à segunda, para tornar a palavra não só eloqüente, persuasiva e eficaz, no sentido ciceroniano, mas principalmente para fazer dela uma revelação substancial da sua Causa Eficiente, Deus, segundo as duas fontes autorizadas, a *traditio* e as *Escrituras*. No sermão da Sexagésima, que Vieira pregou na Capela Real de Lisboa em 1655 e que desde então foi considerado uma teoria do "método português de pregar", a crítica dos "estilos cultos" baseados em conceitos retoricamente agudos, mas sem proporção teológica, explicita a ortodoxia conciliar. Equiparando a oratória dos dominicanos rivais a uma cena de comédia, Vieira a desqualifica como falta de decoro e farsa. Então, até as reformas pombalinas na segunda metade do século XVIII, os tratados retóricos de Peregrini, Pallavicino, Gracián, Tesauro; os manuais de Valiero, Estella e Panigarola; as antologias de sermões de Paravicino, Dijon, Avendaño, Musso e do mesmo Vieira tiveram extraordinária difusão, sendo muito

Os jesuítas tinham optado por um humanismo de cultura e de formação, opondo-se nitidamente ao humanismo de erudição.

imitados e emulados. Deve-se relativizar a ação real desses textos impressos junto ao clero secular, no entanto, especialmente o rural, lembrando-se que a pregação paroquial costumava limitar-se às breves homílias da missa dominical. E como os pregadores dominicais se baseavam na técnica, então desprezada pelos oradores famosos, de apostilar sentenças do Evangelho do dia, os sermões realizados quase nunca eram peças consideradas dignas de serem conservadas.[28]

Em Portugal, o sermão jesuítico, tal como praticado por Vieira e contemporâneos, previa a noção de *ductus* definida por Fortunato e Marciano Capela como relação que o orador estabelece entre o "tema" específico da pregação e o *consilium*, a intenção exterior ao discurso. Na oratória sacra, considerado o calendário litúrgico e a prescrição de tratar assuntos bíblicos preestabelecidos, os temas eram codificados de modo totalmente impositivo;[29] no entanto, oradores hábeis, como é o caso de vários jesuítas do tempo das guerras portuguesas de Restauração, entre 1640 e 1668, conduziam os temas para o *consilium*, tratando de assuntos contemporâneos de interesse coletivo relacionados ao "bem comum". Quando relacionavam "tema" e *consilium*, ocupando-se da guerra contra Espanha, da luta contra holandeses, da escravidão de índios e africanos, da missão profética de Portugal no mundo etc., dispunham do método da interpretação alegórica das Escrituras, que estabelece "concordância" ou relação profeticamente analógica entre dois homens ou dois eventos distanciados no tempo, como Moisés e Cristo ou a fuga do Egito e a Ressurreição, também estabelecendo a concordância do tema das *Escrituras* específico da data litúrgica e algum assunto circunstancial.

As regras do professor de retórica do *Ratio studiorum* prescreviam que os textos de Cícero deviam ser modelos para o estudo e o exercício da elocução e da disposição.[30] No ensino jesuítico, Cícero era ao mesmo tempo objeto da preleção magistral e modelo para os exercícios do estilo. A *eruditio*, no caso, correspondia à *cognitio rerum* e à *cognitio verborum*, o conhecimento das coisas (*res*) da invenção, lugares comuns, argumentos ou tópicas, e das palavras (*verba*) da elocução, ornatos, tropos, figuras. Essa erudição era adquirida não pelo estudo direto de manuais de história ou letras, mas por meio da leitura e explicação de autores. Como ressalta François de Dainville, os jesuítas tinham optado por um humanismo de cultura e de formação, opondo-se nitidamente ao humanismo de erudição.[31] O ensino jesuítico da Retórica feito como exercício visava a agilidade no manejo da erudição, principalmente a erudição doutrinária. Um célebre tratado helenístico de Retórica, o *Progymnasmata*, do grego Aftônio, foi usadíssimo em exercícios com que os alunos aprendiam a construir uma frase com dois, três, quatro e mais membros; ou a transpor um texto em prosa para o verso e vice-versa; ou a representar um tema determinado ora em estilo abundante, ora em estilo conciso, ora com sentido próprio, ora figurado etc. O aluno aprendia a compor

um discurso segundo as oito partes da *chria*, termo grego que significa "sentença" ou dito sentencioso de personagem histórico: "preâmbulo", "paráfrase", "causa", "contrário", "similitude", "exemplo", "testemunho" e "epílogo". Ou aprendia a compor um exórdio, uma peroração e outras partes do discurso, para escrever, depois de dominar a técnica de cada uma delas, um texto à moda asiática de Cícero, um epigrama à moda de Marcial, um discurso de estilo ático à moda de Sêneca etc.[32]

Enquanto aprendia a erudição, os preceitos e os estilos, exercitando-se nas várias tópicas da *inventio*, nas várias ordens da *dispositio* e nos vários ornamentos da *elocutio*, o aluno também era treinado na *pronuntiatio*, a declamação, aprendendo a acompanhá-la de gestos corporais que também faziam parte da *actio* retórica. Loyola mandava os indivíduos que manifestavam dons oratórios exercitar a voz e os gestos nas ruinas da antiga Roma em presença de alguns ouvintes, informa o Pe. Nadal.[33] Neste sentido, a atividade teatral também teve ampla difusão nos colégios, associando-se às técnicas orais da eloqüência sacra.

O Concílio determinou duas diretivas para a pregação: a pregação pastoral ou ordinária e a pregação de ocasião ou extraordinária. A primeira tinha características didáticas e apologéticas, estando a cargo dos bispos e párocos no exercício de curas de almas. Dividia-se em dois subgêneros, o catequético e o homilético. A pregação extraordinária incluía vários subgêneros do sermão, como o encomiástico (panegírico e oração fúnebre), deprecatório, gratulatório e eucarístico. O estudo da Retórica por meio dos exercícios fazia com que o pregador desenvolvesse a habilidade de adaptar o discurso às várias espécies de audiências a que se dirigia, segundo os gêneros da pregação, podendo-se falar de pregação culta e popular ou, em termos do século XVII, "discreta" e "vulgar", que implicavam questões específicas de temática e de linguagem relacionadas também a um diretório pastoral específico, como é o caso dos sermões de missão.[34] Frei Luís de Granada é explícito acerca do modo de dirigir-se à plebe:

> "Porque la ruda y necia muchedumbre ha de ganarse con largas oraciones: pues, para que ella no sólo sepa y entienda, sino que haga lo que queremos, importa aterrarla y conmoverla, no solamente con silogismos, sino también con afectos y con un gran golpe de elocuencia: la cual pide, no un razonamiento breve y angosto, sino acre, vehemente y copioso".[35]

A "civilização pela palavra" correspondia, no caso, à divulgação católica da Retórica antiga em duas frentes: de um lado, o ensino específico das técnicas e, ainda, das artes e das letras em geral segundo o modelo generalizado da Retórica aristotélica e das suas versões latinas, nos colégios jesuíticos; de outro, o uso particular de seus preceitos, estilos e erudição pelos pregadores nas variadíssimas circunstâncias do magistério da fé.

Definida por gregos e romanos como uma técnica ou uma arte de bem falar (*ars bene dicendi*) que ensina, agrada e persuade, a instituição retórica fornece preceitos e modelos que são imitados para o funcionamento verossímil e decoroso de cada um dos quatro termos da fórmula da proposição: "alguém diz algo sobre alguma coisa para alguém". Retoricamente, a fórmula pode ser analisada segundo duas articulações. Uma delas, "alguém diz para alguém", refere-se ao ato da fala, como relação pragmática de sujeito da enunciação e destinatário, ou relação dialógica "eu/tu", que define o contrato enunciativo. Retoricamente, esta relação se inclui na "memória", técnica de decorar o discurso, e na *actio*, técnica vocal e gestual de dramatizá-lo na fala. A outra articulação, "algo sobre alguma coisa", refere-se à construção do discurso como estrutura sintática (sua ordenação seqüencial) e estrutura semântica (sua significação). Retoricamente, essa articulação implica três partes, a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio*, que são as partes especificamente lingüísticas do sermão. Na fórmula, a expressão "alguma coisa" significa o tema sobre o qual se fala. Este era classificado e distribuído em elencos de tópicas e argumentos, que os pregadores "achavam", "encontravam" ou "levantavam", usando-os no ato da invenção.[36] No caso, o bom orador memorizava os *elencha auctorum*, os elencos dos *auctores*, tradições canônicas e autoridades escriturais, além dos *topoi*, *loci*, "lugares comuns" ou argumentos genéricos próprios de cada gênero de sermão para repeti-los a cada nova pregação.

Nos colégios jesuíticos, desde cedo os alunos aprendiam uma arte da memória que reatualizava as técnicas mnemônicas expostas na *Retórica para Herênio* e nos tratados de Cícero e Quintiliano. Não se tratava de mera memorização mecânica ou de erudição passiva. A extraordinária ênfase posta na memória visava a exercitar, pela repetição dos lugares comuns da erudição, a rapidez da invenção e da elocução, teorizada como "engenho" ou "perspicácia" (capacidade de penetrar nos assuntos, definindo, analisando e classificando os temas em tópicos por meio das 10 categorias aristotélicas) e "versatilidade" (capacidade de substituir e ornar cada definição assim obtida com tropos e figuras, como metáforas e alegorias agudas que evidenciavam aspectos ainda não conhecidos dos conceitos).[37] Os lugares eram agrupados em conjuntos de tópicos, na forma de frases e sentenças dispostas por ordem alfabética, garantindo-se a autoridade das citações sem que o pregador tivesse necessidade de recorrer aos originais.

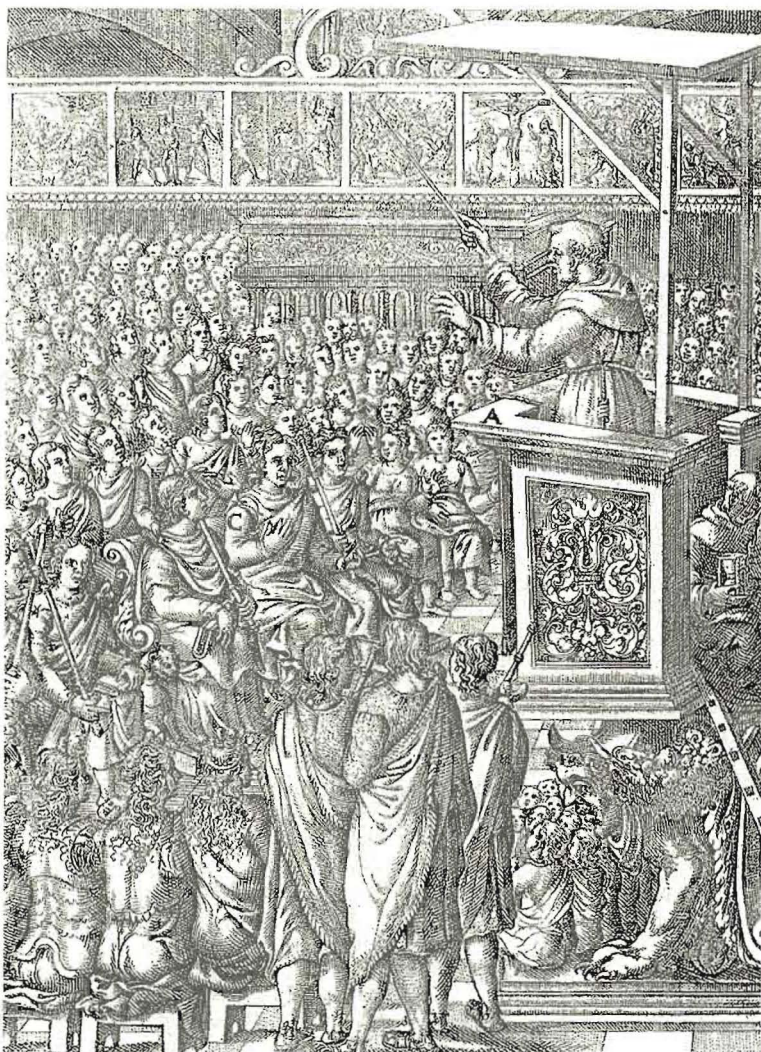
Na Itália, Espanha e Portugal, no início do século XVII, foi verdadeira moda o hábito de colecionar "conceitos predicáveis" em caderninhos, ou seja, palavras, sentenças e trechos extraídos das *Escrituras* e de comentaristas que eram usados como tema ou exemplos sobre os quais os oradores exerciam sua perspicácia, como análise dialética ou "anatomia", e sua versatilidade, como elocução retórica. Em geral, os lugares correspondiam aos três grandes gêneros oratórios, o deliberativo, o judicial e o demonstrativo. Como é sabido, o deliberativo ocupa-se de temas relativos ao futuro, tratando do conselho e da dissuasão. Com ele, o pregador exortava os ouvintes a tomarem determinada atitude e para isso argumentava sobre determinada questão, tentando persuadi-los da validade e conveniência de escolherem uma entre duas ou mais possibilidades de ação. Para convencer o público, o orador aplicava afetos de "esperança" e "medo", tentanto levá-lo a aderir afetivamente à ação proposta. Já os tópicos de gênero judicial, aplicados para o julgamento de eventos, ações e personagens do passado, eram tratados em termos de "certo/errado" ou de "inocência/culpa". Como hoje ocorre nos tribunais, o orador tentava persuadir o público com representações de "justo" e "injusto", constituindo (des)favoravelmente a causa debatida. O terceiro grande gênero, o demonstrativo ou epidítico, corresponde à exaltação que celebrava feitos e qualidades de personalidades da hierarquia ou à vituperação que diminuía os méritos ou aumentava os defeitos de um inimigo.

Nos sermões portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII, o "eu" da enunciação e o "tu" da recepção não eram categorias psicológicas, mas representações de posições sociais preenchidas por outras representações hierárquicas extraídas do todo social objetivo. Uma vez que os discursos eram retoricamente produzidos, "eu" e "tu" resultavam da aplicação de uma técnica que construía tipos, ou seja, não eram expressão da interioridade psicológica de um sujeito dotado de autonomia individual ou autoral, como ocorre hoje com a livre-concorrência liberal. Resultando de uma racionalidade não-psicológica, os sermões punham em cena mimeticamente, de modo verossímil e decoroso, as categorias teológico-políticas que então modelavam as três faculdades que constituíam a pessoa humana, a memória, a vontade e a inteligência, já referidas.

Para convencer o público, o orador aplicava afetos de esperança e medo, tentando levá-lo a aderir afetivamente à ação proposta.

Sua doutrina era fundamentalmente a neo-escolástica dos juristas e padres contra-reformados, traduzida como a teologia-política do Direito Canônico que então definia o Estado como um corpo político de ordens ou estamentos em que a desigualdade é natural. Feita sempre segundo esse pressuposto hierárquico, a pregação fundamentava e reiterava a hierarquia. Como se lê nas cartas de Manuel da Nóbrega e na obra sermonística e teatral de Anchieta, no século XVI, a comunicação oral da doutrina para uma audiência composta de índios, africanos e colonos portugueses punha em circulação os *Exercícios Espirituais*, de Inácio de Loyola, além de ritos e cerimônias da *traditio*, textos das *Escrituras* e comentários canônicos. As mesmas referências se acham nos sermões e nas cartas de Vieira, no século XVII, e nas práticas de colégios jesuíticos e nas orações acadêmicas e discursos históricos das academias baianas e cariocas do século XVIII. Em todos eles, o padrão de oralidade inclui referências de textos de juristas contra-reformistas, como De Soto, Cajetano, Bellarmino, e, principalmente, de *Della Raggion di Stato*, de Giovanni Botero, estudado no curso de Cânones de Coimbra e nos colégios jesuíticos do Brasil , além dos tratados já referidos de Francisco Suárez, *De legibus e Defensio fidei*, adaptados às questões locais.[38]

Como foi dito, o "eu" da pregação não é uma categoria psicológica, mas um tipo retórico constituído com representações do todo social objetivo aplicadas para constituir a *auctoritas* ou a autoridade da sua posição institucional como sujeito enunciador. Retoricamente, o orador modelava o "eu" da enunciação aplicando "paixões" da *Ética Nicomaquéia*, de Aristóteles, e *caracteres*, constantes ou provisórios, de *Caracteres*, obra de Teofrasto, aluno de Aristóteles. O uso de citações latinas evidenciava a discrição letrada do "eu" da enunciação, que falava constituindo uma audição culta, enquanto reciclava exemplos de poetas (Virgílio, Ovídio, Horácio, Lucano), oradores e retores (Cícero, Quintiliano, Sêneca, Marciano Capela) e historiadores (Tácito, Tito Lívio, Suetônio, Políbio) como exemplos e avalistas da autoridade do que dizia. Evidentemente, "ëu" da enunciação preenchia sua posição de fala com a citação de dogmas e costumes da *traditio* e de "conceitos predicáveis" das *Escrituras* e comentadores gregos e latinos da Patrística e da Escolástica, evidenciando sempre que seu "lugar de fala" era o lugar institucional de um tipo de pregador que, assim como um apóstolo dos primeiros tempos da Cristandade, estava autorizado a falar porque era um emissário inspirado pelo Espírito Santo, conhecendo as autoridades que deviam necessariamente ser lembradas no ato, segundo os gêneros, a circunstância e as pessoas a quem sua fala era dirigida. Assim, o "eu" da enunciação dos sermões aplicava três decoros: dirigindo-se a destinatários de posição superior, não era jocoso; a destinatários iguais, não era descortês; e a destinatários inferiores, não era orgulhoso.

Um padre prega para uma audiência de europeus e ameríndios, usando quadros da paixão de Cristo para ilustrar os passos do seu sermão.

Por outras palavras, não se encontram, nessas práticas, as categorias iluministas e pós-iluministas quase sempre generalizadas transistoricamente como evidentes, caso da expressão psicológica da individualidade, da originalidade e dos direitos autorais que garantem a propriedade das obras e noções correlatas, como "plágio", "crítica", "negatividade", "ruptura estética", "autonomia política", "estética", "literatura", "autonomia estética", "psicologia" etc. A oratória sacra foi um dos principais meios de exposição e debate de questões de interesse coletivo relacionadas às verdades canônicas da Igreja e do Império, por isso nela o lugar social do orador era um lugar de poder, extremamente eloqüente e famoso, como acontecia com Paravicino na corte espanhola do século XVI ou com

Vieira e Bossuet, na corte portuguesa e francesa, no XVII. O lugar de fala do orador era, antes de tudo, um lugar hierárquico, específico de uma posição simbólica preenchida por signos da autoridade. Por isso, deve-se pensar que, no ato de fala, o autor do sermão se autorizava a si mesmo como posicionamento hierárquico ao citar autoridades da *traditio* e das *Escrituras* que doavam o sentido ortodoxo do discurso. Em decorrência, o orador compunha seu público como um "testemunho" da autoridade encarnada na representação e como representação na *actio* retórica.

Justamente por isso, também o "público" da pregação contra-reformista não pode ser entendido segundo as nossas categorias iluministas, ou seja, como instância caracterizada pela idéia de livre-iniciativa crítica ou de defesa da particularidade de um interesse ou de uma "ideologia", que na sociedade de classes contemporânea aparecem rotineiramente publicados como conflito ou competição com outros interesses e ideologias. No caso dos sermões luso-brasileiros dos século XVI, XVII e XVIII, o "público" não tem nenhuma autonomia crítica. Obviamente, deve-se supor, com Bourdieu, que toda regra simultaneamente produz sua própria subversão e, por isso, que pessoas empíricas ouvintes de determinados discursos podiam reagir a eles de maneiras bastante variadas, inclusive contrariamente ao que lhes era prescrito pelo pregador. É básico observar, no entanto, que os sermões compõem "prescritivamente" a pessoa do destinatário e a posição da recepção, de modo que o destinatário é sempre o "testemunho" da lei e da regra dadas em espetáculo na pregação. Dito de outra maneira, o destinatário é constituído como público somente "pela" representação, "na" representação e "como" representação.[39]

Logo, para especificar a natureza, a estrutura e a função da pregação católica pós-tridentina como "educação" ou "civilização pela palavra", é fundamental retomar mais alguns dos pressupostos e diretivas onto-teológicos do "corpo místico" da monarquia portuguesa dos séculos XVI, XVII e XVIII. Foi dito que a "política católica" levada a efeito como catequese e conquista espiritual das novas terras ocupadas pela expansão mercantilista da monarquia portuguesa pressupunha a definição do reino como "corpo místico" de ordens sociais integradas como subordinação à pessoa mística do rei. Na expressão "corpo místico", convergem duas articulações, uma propriamente teológica, a do corpo de Cristo (*corpus Christi*), nome da hóstia consagrada pela Eucaristia e, logo, a concepção do corpo da Igreja, e outra jurídico-política, como a concepção romana da corporação exposta por Santo Tomás de Aquino em *De Regno* como teoria do poder monárquico. Segundo a doutrina, o público da pregação é a totalidade do "corpo místico" da comunidade. Como retoricamente a eficácia da pregação decorria da persuasão — e como só se pode persuadir a respeito daquilo que já se conhece — o orador repetia, na grande variedade dos temas particulares tratados, a cena arquetípica

da transferência do poder da comunidade para o rei. O sermão pós-tridentino reiterava a natureza sagrada do pacto de sujeição e, ao fazê-lo, também reiterava como natural a desigualdade das várias posições hierárquicas encenadas na sua audição. A eloqüência era sagrada, assim, não só pelos temas da *traditio* e das *Escrituras* concordados com a data litúrgica, mas porque atualizava a memória da alienação coletiva do poder e da subordinação coletiva ao poder no ato mesmo em que a enunciação produzia o destinatário e a audição adequada. Desta maneira, a pregação era "fundante", como ocasião em que se reencenava publicamente a doutrina do poder político como integração de indivíduos e estamentos em um todo subordinado ao "bem comum" do "corpo místico".

Esse compromisso fundamental da palavra oral com as instituições aparece, desde o século XVI, na definição jesuítica da representação em geral como *theatrum sacrum*. Como foi visto, a definição propõe a representação como espetáculo que encena os preceitos fundamentais de regulação da vida política. A pregação torna pública a ordem política do "corpo místico", pondo-a em evidência para que seus membros, desde os mais humildes escravos até os príncipes da casa real, tornem a reconhecer-se como membros e ordens integrados ou subordinados no "bem comum", ou seja, "como ordens em um lugar da ordem ligada por relações pessoais fundadas nos privilégios". A pregação reitera a sacralidade da classificação jurídica, por isso reitera a hierarquia, incluindo-se na mesma como voz da autoridade que a enuncia e autoriza com a *traditio* e as *Escrituras*.

A política católica era inseparável da ética e definia a discrição como uma virtude política que era, antes de tudo, uma qualidade intelectual.

Logo, é preciso novamente dizer que o público da pregação dos sermões não correspondia à "opinião pública" de hoje, definida como um conjunto virtual de particulares interessados criticamente na representação como autonomia política de "opinião" partidária de tal ou qual ideologia. Os particulares a quem a pregação era endereçada classificavam-se como membros de ordens integradas no "pacto de sujeição" e não tinham nenhuma autonomia, a não ser aquela conferida pelos seus privilégios que faziam com que , justamente, fosse autonomia subordinada, de um modo que talvez pareça paradoxal para a consciência iluminista. Isso porque a esfera de publicidade de sua manifestação, caso os particulares se manifestassem , era sempre o "bem comum", devendo-se

lembrar que nesse tempo, em Portugal e suas colônias, o termo "comum" era um sinônimo de "público", e que "bem" remetia não só a uma categorização econômica ou política, mas antes de tudo a uma categoria moral, específica da "política católica" fundamentada nas antigas virtudes e vícios aristotélicos e estóicos. A representação da pregação era a reprodução visível de uma relação fundamental de poder.

Como foi dito, o sermão sacro inscreve o destinatário em uma tipologia da memória, da vontade e do entendimento, que classifica e distribui as formas sociais da audição entre dois modelos, "discrição" e "vulgaridade". Os tipos do "discreto" e do "vulgar" são compostos nele com técnicas diversas; as citações latinas de autoridades de vários gêneros, como Lucano, Ovídio, Cícero, Sêneca, Tácito, Tito Lívio, Quintiliano; a erudição canônica , que cita textos dos doutores da Patrística e da Escolástica; a prudência, o juízo, o engenho, a perspicácia, a versatilidade, agudeza, o decoro, a etiqueta especificam o discreto. Quanto ao vulgar, fala daquilo que não entende, ou seja, não entende o que ouve, tendo a memória, a vontade e a inteligência corrompidas pelo gosto das aparências e deixandose levar pelos efeitos sem conhecer as causas. Na antiga sociedade de ordens, a oposição "discreto/vulgar" não correspondia simetricamente, contudo, à oposição sociológica de "dominante/dominado". A "política católica" era inseparável da ética e definia a discrição como uma virtude política que era, antes de tudo, uma qualidade intelectual, não sendo específica de nenhum estamento particular.

Por meio da fórmula integral da proposição — "alguém diz algo sobre alguma coisa para alguém" — pode-se insistir agora em algumas distinções básicas. Primeira distinção: o fato de que "alguma coisa" existia em elencos de tópicas precodificadas e armazenadas na memória do orador, que as atualizava na *inventio*; segunda distinção, o fato de "alguém", o pregador, ser um tipo institucionalmente investido de autoridade para falar e, portanto, também da autoridade de interpretar os tópicos da fala segundo os preceitos doutrinários da "política católica"; terceira distinção, o fato de a enunciação e a recepção do sermão serem categorias retóricas, ou seja, categorias não-psicológicas ou efeitos da aplicação de preceitos técnicos que constituem o "eu" como posição institucional e o "público" como testemunho da representação. Quarta distinção: a "civilização pela palavra" da pregação pós-tridentina significava incluir todo o "corpo místico" do Império no "bem comum" da *civitas Dei*, ou seja, integrar e subordinar, segundo a racionalidade hierárquica própria do Antigo Estado português.

NOTAS

[1] "O santo Concílio de Trento, ecumênico e geral, tendo sempre frente aos olhos o fim de conservar na Igreja, destruindo todos os erros, a pureza mesma do Evangelho que, depois de ter sido prometido antes pelos profetas nas Santas Escrituras, foi publicado pela boca de Nosso Senhor Jesus Cristo, Filho de Deus, em seguida por seus apóstolos aos quais ele deu a missão de anunciá-lo a toda criatura como sendo a fonte de toda verdade salvífica e de toda disciplina dos costumes; e considerando que esta verdade e esta regra moral estão contidas nos Livros escritos e nas tradições não escritas (*in libris scriptis et sine scripto traditionibus*) que, recebidas da própria boca de Cristo pelos apóstolos, ou pelos apóstolos a quem o Espírito Santo as havia ditado, transmitidas quase que de mão em mão (*quasi per manus traditae*), chegaram até nós; o Concílio, portanto, seguindo o exemplo dos Pais ortodoxos, recebe todos os livros tanto do Antigo quanto do Novo Testamento (...) assim como as tradições concernentes e à fé e aos costumes, como vindos da boca mesma de Cristo ou ditadas pelo Espírito Santo e conservadas na Igreja católica por uma sucessão contínua; ele as recebe e as venera com um igual respeito e uma igual piedade. Se alguém não receber inteiros esses livros e se desprezar com conhecimento de causa e propósito deliberado essas tradições, que seja anátema." DENTZIGER, H. e SCHÖNMETZER, A. *Enchiridion symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum.* Ed. XXXVI, Barcelona-Freiburg-Roma: Herder, 1976, nº 1501, p. 364-5.

[2] Lutero, 1521. BOUTRY, Philippe. "Tradition et écriture. Une construction théologique". In: *Usages de la tradition.* In: *Enquête.* Paris, CNL/EHESS/Editions Parenthèses, second semestre 1995, nº 2. p. 43.

[3] A encíclica de Pio XII, *Mediator Dei et hominem,* de 20 de novembro de 1947, resume a liturgia referente à *traditio* reconfirmada no Concílio de Trento: "A ação litúrgica teve início quando a Igreja foi divinamente criada. Os cristãos dos primeiros tempos, com efeito, eram assíduos à pregação dos Apóstolos e à comum fração do pão e às orações. Sempre que os Pastores podiam reunir os fiéis, aí erigiam um altar, sobre o qual ofereciam o Sacrifício. Em volta do altar realizam-se os demais ritos, pelos quais possam os homens santificar-se e a Deus prestar a glória devida. Entre esses ritos os Sacramentos ocupam o primeiro lugar, são as sete principais fontes da salvação. Vem em seguida a celebração do louvor divino por onde os fiéis também em comunidade obedecem à exortação do Apóstolo Paulo: 'Em toda sabedoria ensinando e advertindo-vos a vós mesmos por salmos, hinos e cânticos espirituais, na graça cantando em vossos corações a Deus'. Segue então a lição da lei, dos profetas, do Evangelho e das epístolas dos Apóstolos, e por último a homília ou a pregação sacra pela qual o presidente da reunião recorda e explica, para utilidade de todos, os mandamentos do Divino Mestre, comemora os momentos e fatos principais da vida de Cristo e a todos os presentes anima com exortações e exemplos oportunos".

[4] BOUTRY, op. cit., p. 47.

[5] "Posto que já alguns intentaram escrever os sucessos que se verificaram entre nós, segundo o modo como eles nos foram transmitidos por aqueles que desde o começo foram testemunhas oculares e ministros da palavra, decidi eu também etc."(Lucas, 1:1-2). ; "Há outras muitas coisas que fez Jesus, e se se escrevessem uma por uma, creio que o mesmo mundo não poderia conter os livros escritos" (João, 21:25).

[6] SUÁREZ S. J., Francisco. *Defensa de la fe catolica y apostolica contra los errores del anglicanismo.* Reproducción anastática de la edición príncipe de Coimbra 1613. Madrid: Institut o de Estudios Politicos, 1970, 4 v., v. I, p. 49.

[7] BOUTRY, op. cit., p. 45.

[8] BOUTRY, op. cit., p. 49.

[9] "La Escritura y la Tradición contienen la Palabra de Dios y son la regla primaria de la fe. La Tradicion excede a la Escritura en cuanto que la interpreta y nos transmite verdades oscuramente contenidas en ella (...) La Iglesia excede a la Escritura y Tradición porque delimita el Canon de la Escritura y las verdaderas tradiciones, las conserva y nos propone infaliblemente su sentido, En cambio, la Escritura y la Tradición exceden a la Iglesia porque contienen la revelación divina (...) La Escritura, finalmente, excede a la Tradición y a las definiciones de la Iglesia por la prerrogativa de la inspiración (...) No hay, por tanto, en la teologia católica lugar para una *norma normans non normanda* en sentido absoluto, como pretendian nos protestantes." VARGAS-MACHUCA, S.J. *Escritura, tradición e iglesia como reglas de fe según Francisco Suárez*. Granada: Facultad de Teologia, 1967, p. 27-8 cit. por ALVAREZ, D. Francisco. "Introducción". In: SUAREZ, S.J., op.cit., p. XX.

[10] NÓBREGA S.J., Pe. Manuel da. "Carta do P. Manuel da Nóbrega ao P. Simão Rodrigues, Lisboa. Bahia, 10 de abril de 1549". In: LEITE S.J., Pe. Serafim (Org.). Cartas dos Primeiros Jesuítas do Brasil. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954, 3 v., v. 1, p. 113-4.

[11] SUÁREZ, *De legibus*. A Treatise on the Laws and God the Lawgiver. Nápoles, 1872, 2v. III, XXI, I.

[12] SUÁREZ, *De legibus*. A Treatise on the Laws and God the Lawgiver. Nápoles, 1872, 2v, I, IX, 6.

[13] ROCAFULL, José M. Gallegos. *La doctrina política del P. Francisco Suárez*. México, Editorial Jus, 1948, p. 190.

[14] MORÁN, Manuel e ANDRÉS-GALLEGO, José. "El Predicador". In VILLARI, Rosario (ed.). *El hombre barroco*. Madrid: Alianza Editorial, 1993, p. 177.

[15] MARQUES, João Francisco. *A parenética portuguesa e a Restauração 1640-1668*. Porto, Instituto Nacional de Investigação Científica/Centro de História da Universidade do Porto, 1989, 2 v., p. 51.

[16] MARQUES, op. cit., p. 51.

[17] KANTOROWICZS, E. In COURTINE, Jean-François. "L'héritage scolastique dans la problématique théologico-politique de l'Âge Classique". In: MÉCHOULAN, Henry. Org. L'État Baroque 1610-1652. Regards sur la pensée politique de la France du premier XVIIe siècle. Paris: Librairie Philosophique VRIN, 1985, p. 110.

[18] Por exemplo, Platão (*República*), Aristóteles (*Política*); Santo Agostinho (*Cidade de Deus*); John de Salisbury (*Policraticus*), Santo Tomás de Aquino (*De regno*) etc.

[19] SUÁREZ, *Defensio fidei*, III, IV.

[20] FRANCA S.J., Pe. Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas. O "Ratio Studiorum". Introdução e Tradução*. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

[21] FUMAROLI, Marc. *L'âge de l'éloquence. Rhétorique et "res litteraria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique*. Paris: Albin Michel, 1994, p. 142-8.

[22] CASTRO, Aníbal Pinto de. *Retórica e teorização literária em Portugal. Do Humanismo ao Neoclassicismo*. Coimbra: Centro de Estudos Românicos, 1983, p. 34.

[23] "Na primeira da manhã recitava-se de cor um discurso de Cícero e o mestre explicava os preceitos da Retórica. Na segunda, ocupava-se a primeira meia hora em repetições, e na correção de qualquer composição escrita pelos alunos, enquanto outros desenvolviam um tema breve dado pelo mestre, ou corrigiam o que um escrevera previamente no quadro, alternando a prosa com o verso; durante a segunda meia hora explicava-se brevemente um passo poético, resumindo-se no fim tudo quanto fora dito. De tarde,

comentava-se, durante a primeira hora, um discurso de Cícero, fazendo no fim ligeiras repetições, enquanto a segunda era consagrada ao estudo de autores gregos, como Demóstenes, Xenofonte, Homero, Píndaro, Eurípides, Sófocles e Tucídides" (Castro, 1983, p. 47).

[24] CASTRO, 1983, p. 36.

[25] FUMAROLI, op. cit., p. 145.

[26] VALADÉS, Fray Diego. *Retórica Cristiana*. 2. ed. Introd. Esteban J. Palomera. Advertencia de Alfonso Castro Pallares.Preámbulo de Tarsicio Herrera Zapién. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica, 1989, p. 65.

[27] GILIO, Giovanni Andrea. "Due dialogi" (1564). In BAROCCHI, Paola. Scritti d'Arte del Cinquecento. Milano-Napoli: Riccardo Ricciardi Editore, 1971, 3 t., t. I.

[28] MORÁN e ANDRÉS-GALLEGO apud VILLARI, 1993, p. 178.

[29] MENDES, 1989, p. 244-245.

[30] *Ratio studiorum, Regulae professoris rhetoricae,* 6, 8, 1599 apud FRANCA, 1952.

[31] DAINVILLE S.J., François de. *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles).* Paris: Minuit, 1979, p. 188.

[32] DAINVILLE S.J., François de. *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles).* Paris: Minuit, 1979, p. 188.

[33] DAINVILLE S.J., François de. *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles).* Paris: Minuit, 1979, p. 189.

[34] MARQUES, op. cit., p. 8.

[35] MORÁN/ANDRÉS-GALLEGO apud VILLARI, 1993, p. 169.

[36] Deve ser evidente que, na Retórica, o termo *inventio*, "invenção", significa algo diverso da significação romântica de "invenção" como "originalidade" associada a ele a partir do século XIX. No caso, "invenção" pressupõe a memória de tópicas já conhecidas do público, que faz da sua repetição um critério positivo de avaliação dos discursos.

[37] Por exemplo, os sermões inventados e ornados com a extrema engenhosidade e as agudezas sutilíssimas do franciscano Frei António do Rosário. O mesmo pregou em Salvador, no final do século XVII, três sermões em honra da Virgem. Publicados com o título de *Frutas do Brasil,* aplicam os nomes de mais de 20 frutas tropicais, como o ananás, a coroa, o umbu, a jabuticaba, o caju, a mupurunga, o camboi, o oitiroco, o piquiá, o jenipapo, a capucaia, a gargaúba, a ubaia, a pitomba, o moreci, o joá etc., para figurar os mistérios do amor da Virgem. ROSÁRIO, Frei António do. *Frutas do Brasil numa nova e ascetica monarchia, consagrada à Santíssima Senhora do Rosário.* Lisboa: António Pedroso Galram, 1701.

[38] No Códice 626, da Seção do Arquivo Colonial e Provincial do Arquivo Público da Bahia, encontram-se trechos sobre a missão do Pe. Fernão Cardim na Bahia, no Espírito Santo e em Pernambuco, no final do século XVI; são elucidativos das adaptações locais de modelos escritos transimitidos oralmente:

"O Pe. Manoel de Barros, lente do curso, teve uma eloqüente oração, e os estudantes duas em prosa e verso, e recitaram-se alguns epigramas, houve boa música de vozes, cravos e descantes (...) daí a dois ou três dias, vindo o Ilmo. Governador a casa, os estudantes o receberam com a mesma festa, recitando-lhe muitos epigramas. (p. 71)".

"Os meninos Índios, escondidos em um fresco bosque cantavam várias cantigas devotas enquanto comemos, que causavam devoção no meio daqueles matos, principalmente uma pastoril feita de novo, para o recebimento do Padre visitador, seu novo pastor..."(p. 73);

"(...) junto da aldeia do ES nos esperavam os Padres, que dela tem cuidado, debaixo de uma fresca ramada que tinha uma fonte portátil, que por fazer calma (calor), além da boa graça refrescava o lugar; debaixo da ramada se representou pelos Índios um diálogo pastoril em língua brasílica, portuguesa e castelhana... e dali em procissão fomos até a igreja com varias invenções" (p. 76); "... os índios começam a pregar na rede, por espaço de meia hora, depois se levantam e correm toda a aldeia pé ante pé mui devagar e o pregar também é pausado, fleugmático e vagaroso, repetem muitas vezes as palavras, por gravidade, contam nestas pregações todos os trabalhos, tempestades, perigos de morte que o Padre padeceria, vindo de tão longe para os visitar e consolar"; "(...) (em Recife) fomos recebidos do Padre Luiz da Grã (...) se festejou dentro da casa, como cá é costume o martírio do Pe. Ignácio de Azevedo e seus companheiros, com uma oração em verso no refeitório, outra em língua de Angola (...) No tempo do repouso, que estava bem enramado o chão, juncado de mangericões, se explicaram alguns enigmas e deram prêmios" (p. 83) etc.

Os modelos fornecidos oralmente pelos padres na pregação e no ensino escrito da prosa e da poesia eram fundamentados em uma tradição latina que recebe adaptações orais feitas em língua brasílica, em língua de Angola, em português e em castelhano. Essa "movência" discursiva adapta os padrões a usos locais, sendo interessante observar, nos exemplos referidos, que algumas tópicas ou lugares comuns retóricos — por exemplo, a tópica do lugar ameno, o *locus amoenus* — encontram na natureza do lugar uma figuração imediata, que parece deixar os padres deliciados. Obviamente, tais discursos operam com categorias específicas da expansão portuguesa, mesclando categorias retóricas, teológico-políticas e éticas que definem, no caso, uma posição nitidamente antiluterana, antimaquiavélica e, em sentido geral, anti-heresia. Quando tratam da nova terra, adaptam a prescrição retórica latina e medieval, que prevê modelos para a descrição de tipos monstruosos. Produz-se, no caso, a circularidade de código entre a emissão e a recepção dos discursos, uma vez que tanto os autores quanto seu primeiro público europeu, que lia os textos produzidos pelos padres no Brasil, dominavam os mesmos padrões. Quando os discursos são adaptados à audição de índios, porém, os padres prevêem a falta das categorias européias, por isso tratam de fornecer uma memória artificial para a língua tupi, forçando sua adaptação aos ritmos da respiração católica, como é o caso do tupi metrificado e rimado na poesia e no teatro de Anchieta, ou fornecendo-lhe categorias metafísicas e teológico-políticas, como as de unidade da pessoa, de memória, pecado, coerência, unidade, culpa, arrependimento e perdão, que a língua tupi não conhecia. Nesse sentido, a ação discursiva jesuítica como pregação e ensino catequéticos é uma poética, no sentido grego do *poiein*, produzir: os discursos produzem a imagem e o corpo discursivo de um índio feito à semelhança das leis portuguesas, caracterizando-o pela falta de virtudes que é preenchida pela intervenção providencial do padre. O levantamento dessas categorias permite, por isso, especificar os modos da representação discursiva. CÓDICE 626. Seção do Arquivo Colonial e Provincial do Arquivo Público da Bahia.

[39] "Ainsi, du XVIIe au XVIIIe siècle, la manière de penser le public c'est radicalement déplacée. À l'âge de la politique 'baroque', les traits qui le définissent sont ceux-là mêmes qui caractérisent le public du théâtre: hétérogène, hiérarchisé, constitué seulement par le spectacle qui lui est donné à voir et à croire (...) D'autre part, il est celui qu'il faut 'mener par le nez' ou 'séduire et tromper par les apparences', comme écrit Naudé qui se fait le théoricien d'une politique où les effets les plus spectaculaires doivent toujours masquer tant les machines qui les ont produits que les buts qui sont les leurs. Ainsi leurrés, capturés, manipulés, les spectateurs du *theatrum mundi* ne constituent en rien une 'opinion publique' "(...) (CHARTIER apud MERLIN, Hélène. *Public et littérature en France au XVIIe siècle*. Paris: Les Belles Lettres, 1994, p. 30.)

EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL COLONIAL

JOSÉ MARIA DE PAIVA

Os livros e os textos sobre a educação jesuítica no Brasil colonial contêm, geralmente, informações sobre o currículo ou sobre o desenvolvimento dos colégios. Como a situação social da época não é posta em questão, pode parecer ao leitor que se assemelha à nossa e lemos os fatos escolares dos séculos coloniais à luz da nossa experiência. Ora, escola, escolarização, alfabetização têm um sentido típico em cada época, em cada contexto social. O colégio e a universidade, nesse tempo, eram destinados a pouca gente. As diferenças sociais, determinantes do quadro organizacional, são marcadas não apenas pelo poder, mas também pela *explicação* que disso se dá. Há que se buscar na história portuguesa e no seu desdobramento em terras brasílicas o lugar que a escola ocupou na organização social. Neste ensaio, assumo a escola como um dado da cultura portuguesa colonial e procuro lê-la em seu contexto, na tentativa de entender a explicação. Busco a escola jesuítica no seu contexto colonial e tento entendê-la como instituição, isto é, como forma de relações sociais, e entendê-la nos seus efeitos.

Desde que chegaram ao Brasil, os jesuítas estabeleceram escolas e começaram a ensinar a ler, a escrever e a contar e cantar. Nóbrega,[1] em sua primeira carta do Brasil, o atesta: "O Irmão Vicente Rijo ensina a doutrina aos meninos cada dia e também tem escola de ler e escrever". O colégio, contudo, era o grande objetivo, porque com ele preparariam novos missionários. Apesar de, inicialmente, o colégio ter sido pensado para os índios[2] — "os que hão de estar no Colégio hão de ser filhos de todo este gentio" —, já em 1551 se dizia:[3] "este colégio (...) será bom para recolher os filhos dos gentios e cristãos para os ensinar e doutrinar".

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver,

de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais.[4] A cultura hegemônica assim o dispunha.

O que as letras fazem estudar? O *Ratio studiorum*, que organizava os estudos da Companhia, estabelecia em pormenores o currículo do colégio.[5] A *Gramática média;* a *Gramática superior;* as *Humanidades;* a *Retórica*. Havia ainda a *Filosofia* e a *Teologia* para quem se preparasse para o sacerdócio. A presença greco-romana é incontestável.[6]

Os jesuítas deviam estar convencidos de que isso era importante para os homens desta terra. Também os principais da terra o deviam estar, senão não mandariam seus filhos.[7] A manutenção do sistema cultural estava a exigi-lo. Esses filhos seriam ou padres ou advogados, ocupariam cargos públicos, possibilitariam à sociedade se reproduzir. O novo cenário, por sua vez, por mais diferente que fosse, não levava a sociedade portuguesa a ser estruturalmente diferente. Nem poderia. Ao contrário, o cenário é que deveria ser conformado. Assim mesmo, fica uma interrogação: a imposição da cultura portuguesa aos naturais da terra e aos negros escravos, numa experiência singular para os colonizadores, não afetaria o significado mesmo dos gestos culturais portugueses? Não estaria afetando sua própria cultura? Melhor dizendo, a cultura brasileira que se forjava não seria devedora do cenário?

É importante assinalar que os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com as demais culturas. O único comportamento possível, no caso, era a imposição. A sociedade portuguesa tinha uma estrutura rígida,[8] centrada na hierarquia, fundada na religião[9]. Hierarquia e religião eram princípios inadiáveis em qualquer situação. O *serviço de Deus* e o *serviço d'El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais[10] e obrigavam a manutenção das letras, como eram entendidas à época. Por isso, não há do que se espantar com o colégio jesuítico em terras brasílicas: baluarte erguido

no campo da batalha cultural, cumpria com a missão de preservar a cultura portuguesa.

O cenário, no entanto, era gritantemente diferente do cenário original, a começar pela distância da terra-mãe, mediada pelo imenso *mare ignotum*.[11] Havia os nativos, com tudo o que isso possa significar. Havia a floresta virgem, os bichos, o vazio. Havia as distâncias, a rarefação de população, a falta de recursos de toda ordem. E, nessa situação, a premência de produzir riqueza. É esse cenário que precisa ser descrito para contracenar com a cultura trazida de Portugal.

A primeira observação que me ocorre à leitura dos documentos quinhentistas e seiscentistas é o estado de guerra em que os portugueses viviam. Por precisarem das terras e por precisarem do braço indígena, puseram-se em guerra contra os nativos. *Sujeitados* ou amigos, os nativos estavam ali para trabalhar como escravos. Ora, a população nativa era milhares de vezes mais numerosa, estavam presentes a cada canto, como que fechando o espaço ao português. Havia índio demais para tão poucos portugueses. Como eles se assentariam na terra e produziriam nela, com tanta gente *inimiga* por perto? A vida cotidiana se fazia de ataque e defesa. Tinham de sair a campo e lutar contra os índios e sabiam que isso era pôr a vida em risco. E isso era a toda hora. Havia que sobreviver. Era uma ameaça permanente, fosse do ponto de vista da segurança, fosse do ponto de vista cultural.

Os *brasileiros*[12] se ressentiam da mudança geral que a nova situação lhes causava. A primeira, ao menos para portugueses e índios, dizia respeito à posse tranqüila da terra. Para os primeiros isso significava expulsão dos índios e conseqüente escravização. Criar um povoado era, antes de mais nada, construir uma fortificação.

> [Falando da Paraíba:] assentaram fazer-se um forte primeiro, pera que a sua sombra pudessem povoar.
>
> O governador [Duarte da Costa, 1553], tanto que chegou, trabalhou muito por fortificar e defender esta nova cidade da Bahia, contra os bárbaros gentios.[13]

A leitura de Frei Vicente do Salvador nos permite imaginar a situação de guerra no primeiro século de Brasil:

> Baepeba, que era o rei e príncipe [sic] de todo este gentio, (...) tinha juntas da sua mais duas cercas, nas quais todas haveria 20.000 almas (...) mas os nossos os fizeram retirar, matando-lhes 300. (...) entrando os nossos após eles, lhes mataram 1.600 e cativaram 4.000.[14]

Repete-se muitas vezes este refrão: "mataram mais de quinhentos; foram mortos mais de seiscentos; mataram trezentos".

> Mas as terras do cabo [falando da Bahia], que os gentios inimigos tinham ocupadas, eram as mais férteis e melhores [e por isto] determinou de lhas fazer despejar, por guerra (...) Pelas quais seis companhias iram repartidos vinte mil negros, os mais deles do gentio da mata do pau-de-brasil, contrários aos do cabo. (...) E com isto foram fazendo seus canaviais

e engenhos de açúcar com que enriqueceram muito, por a terra ser fertilíssima.[15]

O número de índios devia ser assustador. Mas havia necessidade de terra e de sossego. Para tanto, os portugueses, além de se empenharem, eles próprios, em guerras, usavam da malícia de indispor nações contra nações. O mesmo Frei Vicente do Salvador conta de um cerco que os Tamoios fizeram aos portugueses: "durou esta moléstia dois anos, sem que força alguma pudesse reprimir o atrevimento dos bárbaros insolentes". Se, acossados pela novidade da colonização, os índios não davam sossego, os portugueses, por sua vez, faziam par com eles, obrigando-os a servi-los. A história de nossa colonização está farta de exemplos, mostrando como a relação cotidiana, para portugueses, índios e africanos, se marcava pelo clima de defesa/ataque, condição de sobrevivência.

Ataque e defesa caracterizam o estado de violência em que se vivia. A vida parecia um bem de pouco valor, tão em jogo era posta. Ir à guerra implicava risco de vida. Mais ainda, ensinava aos portugueses o desvalor da vida. Matar trezentos, quinhentos, seiscentos ou mil e seiscentos índios pouco importava. O que importava era o sossego para fazer suas fazendas. Aos índios, parece, isso não afetava como aos portugueses: fazia parte de sua cultura fazer guerra aos contrários. A guerra não objetivava terra, produção, riqueza. Os portugueses aprenderam, dessa forma, o pouco caso pela vida do outro, inimigo ou subalterno, em face da dificuldade de implantação de seu projeto de colonização[16] que justificava qualquer atitude contrária. Isso foi acontecendo na conquista da terra e no estabelecimento de vilas, no litoral e no interior. No litoral havia ainda a guerra contra os outros invasores: franceses, ingleses, holandeses. No interior, as bandeiras demonstram, de forma patente, o poder do chefe quanto à vida dos que lhe estavam sujeitos. Tudo em nome do projeto de colonização que justificava qualquer atitude contrária aos seus hábitos e valores. Evidentemente, deviam estar "assegurados da consciência", na expressão de Frei Vicente, melhor ainda se "com pareceres de teólogos e canonistas".

A vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial.

A guerra — o estado de guerra —, que não era experiência cotidiana da sociedade portuguesa em Portugal, ainda que dela soubesse pelas notícias das colônias, passou a

ser, com todas as suas conseqüências, ingrediente da vida no Brasil.[17] Os jesuítas também a achavam natural nessas condições, acompanhando as expedições, ainda que para tentar, *com boas palavras*, trazer os índios para o serviço dos portugueses.[18] Pelos principais e, agora, pelos próprios jesuítas, a guerra penetrava o colégio jesuítico. Mas não abalava o currículo nem a disciplina. A vida do colégio parecia continuar, impávida, como se não estivesse envolvida pelo mesmo ambiente colonial. Todos falando latim, assuntando falas piedosas, recitando poesias e textos clássicos, afiando-se na arte da disputa como um cavaleiro medieval na arte da espada, reunindo-se em academias, devotando-se com empenho à virtude e à prática dos atos piedosos. A realidade, ali, parecia estar suspensa. O mundo ali dentro funcionava com perfeição, não havendo falhas na distribuição das funções. Um mundo perfeito. Uma sociedade perfeita.

A educação e o ensino se pautavam por princípios que, *ipsis litteris*, não prevaleciam *extra muros*. Ao leitor de hoje pareceria que, *extra muros*, teria de se fazer um esforço exegético monumental para a prática interessada parecer adequada aos princípios. Eles, no entanto, viviam a naturalidade dos comportamentos e das justificações. *Intra* ou *extra muros*, a linguagem e a interpretação eram as mesmas. Não havia percepção de incoerência entre discurso e prática. Era natural que os interesses de vida, determinassem a prática e que a explicação lhe fosse consentânea. Implantava-se, assim, culturalmente, o formalismo pedagógico.

Extra muros a vida era feita de *pecados*.

> Nesta capitania (Pernambuco) se vivia muito seguramente nos pecados de todo gênero, e tinham o pecar por lei e costume; os mais ou quase todos não comungavam nunca e a absolvição sacramental a recebiam perseverando em seus pecados. (...) E posto que por todas as outras capitanias houvesse os mesmos pecados (...)[19]

Os pecados mais freqüentes eram os da carne, pela abundância de prazer à vista, num contexto de lutas e agruras[20], e os da escravização de índios pela necessidade de produção de sobrevivência e de exportação. Aqueles pecados, o jesuíta mesmo

Inácio de Loyola foi o fundador da Ordem dos Jesuítas, que tem grande devoção pela Virgem Maria.

percebia a situação: "mulheres de muito bom parecer e nuas e limpas, para serem desejadas, e se prezam de os homens lhes falarem, elas comumente os buscam sem nenhuma vergonha e disto se gabam sem ter nenhum segredo".[21] Ou, como diria Fernão Cardim,[22] "mulheres nuas (coisa para nós mui nova)". Anchieta[23] também confirma: "aqui, onde as mulheres andam nuas e não sabem se negar a ninguém, mas até elas mesmas cometem e importunam os homens, jogando-se com eles nas redes porque têm por honra dormir com os cristãos".

O que chamei de formalismo pedagógico — resultado do contraste entre prática e princípios — não deve ser atribuído ao estilo jesuítico: era validado pela aprovação social; correspondia à interpretação que a sociedade fazia de seus próprios comportamentos. A sociedade portuguesa, aqui assentada, assim pensava, assim agia. Para além de pedagógico, tratava-se de um formalismo cultural. São constantes os testemunhos desse proceder e podemos acompanhá-los desde a chegada de Nóbrega. Os colonizados, sempre que houvesse pressão social, buscavam apoio em pareceres de letrados e canonistas. A presença dos padres jesuítas e do bispo justificava as decisões tomadas em conselho e, na ausência destes, prevalecia como válida a opinião dos capitães, de terra ou de guerra, lugares-tenentes de El-Rei. As melhores expressões dessa situação me parecem ser os argumentos a favor da guerra aos índios e de sua escravização. Aí, as filigranas das distinções escolásticas primam sobre qualquer evidência de justiça.

> Os que mataram a gente da nau do Bispo se podem logo castigar e sujeitar e todos os que estão apregoados por inimigos dos cristãos e os que querem quebrantar as pazes e os que têm os escravos dos cristãos e não os querem dar e todos os mais que não quiserem sofrer o jugo justo que lhes derem e por isso se alevantarem contra os cristãos.[24]
>
> Em defesa dos [índios] convertidos, [o príncipe] faz guerra aos seus contrários e os submete. A outros, os submete pelo ultraje ao Deus verdadeiro ao ofender a lei natural: comendo carne humana, por exemplo; não andando vestidos; tendo mais de uma mulher. A outros, os submete a título de compensação pelos ingentes gastos com a empresa evangelizadora-colonizadora. A outros, por outros títulos.[25]

A literatura sobre a justiça da escravidão negra não é menos escolástica. Os próprios jesuítas, acompanhando as necessidades da época, defendiam a escravidão negra.

Cito apenas um texto que permite a intuição da forma de se pensar sobre a questão nos séculos coloniais.

> Nós mesmos, que vivemos aqui (Angola) já faz quarenta anos e temos entre nós padres muito doutos, nunca consideramos este tráfico como ilícito. Os padres do Brasil também não, e sempre houve, naquela província, padres eminentes pelo seu saber. Assim tanto nós como os padres do Brasil compramos aqueles escravos sem escrúpulos (...) Na América, todo escrúpulo é fora de propósito: conforme ensina Sanchez, pode-se comprar aos que possuem de boa fé. É verdade que, quando um negro é interrogado, ele sempre pretende que foi capturado por meios ilegítimos. Mas por esta resposta ele quer obter sua liberdade: por isso nunca se deve fazer este tipo de perguntas aos negros. É verdade também que, entre os escravos que se vendem em Angola nas feiras, há os que não são legítimos, seja porque foram roubados à força, seja porque seus senhores lhes tenham imposto penas injustas. Mas estes não são numerosos e é impossível procurar estes poucos escravos ilegítimos entre os dez ou doze mil que partem cada ano do porto de Luanda. Não parece um serviço a Deus perder tantas almas por causa de alguns casos de escravos ilegítimos que não podem ser identificados.[26]

Como se aquietava a consciência, agindo o homem diversamente da letra dos princípios professados? A cultura portuguesa, baseada na crença de um mundo teocêntrico e, por isso mesmo, acabado, impunha a correção individual, mesmo que a maioria incorresse em desvios. Não havia lugar para se pensar uma transformação estrutural da sociedade. Nesse contexto, princípios, de um lado, e práticas divergentes, de outro, podiam conviver numa paralela infinita. O formalismo decorria dos próprios princípios da cultura, o colégio sendo apenas um instrumento mais refinado.[27] A cultura reinante, expressão da visão de mundo que o *orbis christianus*, o cristianismo, encerrava, levava os membros dessa sociedade a se dividirem entre a ação, que atendia a seus interesses, e a explicação do funcionamento do mundo verdadeiro, ideal a ser buscado. Em conseqüência, a justificação de um comportamento fundada nessa explicação bastaria para garantir sua validade social e, portanto, sua manutenção. Daí a importância dos letrados e canonistas: eles jogavam com os argumentos e recompunham a ação em termos de validade, segundo os princípios. Daí, indiscutivelmente, a importância do colégio.

O colégio plasmava o estudante para desempenhar, no futuro, o papel de vigilante cultural, de forma que a prática, mesmo desviante, pudesse ser recuperada. O colégio era a adesão à cultura portuguesa. Lendo a gramática do colégio, entenderemos a gramática da cultura. Sublinho aqui as linhas-mestras do *Ratio studiorum*, código pedagógico dos jesuítas.[28] A destinação do homem e de todos os seus atos para Deus, compreensão própria de uma sociedade teocêntrica, funda a visão pedagógica. A religiosidade, pois, dá forma a esses atos. Em outras palavras, os atos são

compreendidos como função de um mundo religioso e expressos em linguagem religiosa. O princípio estrutural é a autoridade hierarquizada — Deus como princípio e fim — do que decorrem a centralização, a uniformidade e a invariância. A disciplina se torna, aí, instrumento capital: disciplina de costumes, disciplina acadêmica, disciplina ascética. A orientação dada para a Filosofia resume bem a concepção de mundo: "desde o início da Lógica se exercitem os alunos, de modo que de nada se envergonhem tanto como de se apartar do rigor da forma; e coisa alguma deles exija o professor com maior severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação". É preciso treinar as pessoas a agir de acordo com o plano divino. O proposto pela pedagogia jesuítica era a prática das virtudes, o amor das virtudes sólidas. No entanto, o caminho para se chegar aí, lavrado no devocionismo barroco, era a penitência e a fuga. Fuga dos maus costumes, dos vícios, dos maus livros, das más companhias, dos espetáculos e teatros, de juramentos, insultos, injúrias, detrações, mentiras, jogos proibidos, lugares perniciosos ou interditos. Em uma palavra, fuga do pecado: este transgride a ordem e a vigilância da disciplina. O pecado nega, na prática, a ordem estabelecida, a única ordem, fora da qual não há salvação. Nem se imaginava, à época, que pudesse haver outras concepções de mundo. O pecado se torna, destarte, o princípio negativo orientador da pedagogia, avaliador dos costumes, em contraposição a qualquer princípio normativo positivo.[29] O formalismo pedagógico se mostra, assim, também ele negativo. Educa-se para não se fazer (isto ou aquilo).[30] Quer dizer, a natureza do homem é rebelde no exercício de suas funções, não atendendo ao estabelecido por Deus. Mais do que correção, o formalismo pedagógico implica ambigüidade: há necessidade de se preservar a forma — que é mais do que aparência — num concreto que está a subverter a ordem. Essa preservação se dá pela eliminação do caráter contrastante: por meio da correção. A subversão da ordem é concedida, ainda que se mantendo a maior. A correção padece, pois, *in radice*, do caráter formal. Basta ler as *Confissões da Bahia*, por exemplo, para se imaginar a ambigüidade em que viviam as pessoas nessa época: confessavam-se por atos em nada pecaminosos, mas que contrastavam com o rigor da forma. Cito o caso do Dr. Ambrósio Peixoto de Carvalho, letrado, do Desembargo de Sua Majestade e provedor-mor dos defuntos e ausentes, que afirmou:

Não era só a religião que era vivida em formalidades: toda a vida social tinha essa marca.

CATECISMO
BRASILICO
Da Doutrina Chriſtãa,
Com o Ceremonial dos Sacramentos,& mais actos Parochiaes.
COMPOSTO
Por Padres Doutos da Companhia de
JESUS,
Aperfeiçoado, & dado a luz
Pelo Padre ANTONIO DE ARAUJO
da meſma Companhia.
Emendado neſta ſegunda impreſſaõ
Pelo P. BERTHOLAMEU DE LEAM
da meſma Companhia.

LISBOA
Na Officina de MIGUEL DESLANDES

M. DC. LXXXVI.
Com todas as licenças neceſſarias

Frontispício da edição de 1686 do Catecismo Brasilico, *do Pe. Antônio de Araújo.*

"ainda que São João Evangelista lhe dissesse o contrário do que se continha no dito (seu) caderno, não lho creria (...) e então sentiu ele que dissera mal nelas sem considerar o que dizia, e por isso pede perdão".[31] Há que se observar a atitude do confessante e a normalidade da confissão junto à comunidade. Uma e outra, coerentes com o formalismo pedagógico, com o formalismo cultural.

Catarina Fernandes confessou que:

> (...) tinha comido uma talada de ananás antes de ir comungar e então teve grande arrependimento e se tornou a confessar a um padre da Companhia, o qual lhe deu em penitência que trouxesse um cilício quinze dias e rezasse cinco vezes o rosário e outras tantas a coroa de Nossa Senhora e jejuasse três sábados a pão e água.[32]

Manuel Faleiro, homem do mar,

> (...) haverá cinco anos pouco mais ou menos (...) estando em sua casa, com cólera e paixão de não ter que dar de comer a seus filhos que lhe pediam de comer, disse que se dava aos diabos (...) e das ditas culpas disse que está muito arrependido (...) E foi logo admoestado pelo senhor visitador com muita caridade (...) e que vá se confessar.[33]

Não era só a religião que era vivida em formalidades: toda a vida social tinha essa marca. O diálogo em terceira pessoa expressa, com relevo, esse formalismo cultural.[34]

O colégio propunha o modelo do comportar-se, tanto no foro interno quanto no externo: justificava o modelo e ensinava a interpretação. Do colégio saíam os letrados, que se desincumbiriam da função de vigilantes da cultura, função com efeito de todos os que tinham subalternos: a concepção de sociedade e de sua organização era, toda ela, de caráter hierárquico. Vigilância para que a ordem fosse preservada. Tratava-se de uma função nobre. É nesse contexto que se deve compreender a Inquisição: vigilância máxima pela pureza da ordem. A quem se obstinasse em afrontar o código seriam aplicados penas e castigos.

Qual era, no entanto, no cotidiano, essa realidade que precisava ser

filtrada para ser validada? O que havia de novo no contexto brasileiro era o índio e o negro, um e outro em sua respectiva totalidade: mão-de-obra, mas também portadores de cultura, portadores de história. Diante desse mundo novo o português, para sobreviver, se viu forçado a se adaptar, isto é, precisou, muitas vezes e em muitos aspectos, deixar seus hábitos e freqüentar hábitos alheios. O freqüentar lhe fez sentir que era possível uma outra forma — até mesmo comer carne humana — sem que perdesse sua própria identidade.

> Em toda a costa se tem geralmente por grandes e pequenos que é grande serviço de Nosso Senhor fazer aos gentios que se comam e se travem uns com os outros (...) e isso aprovam capitães e prelados, eclesiásticos e seculares (...) e d'aqui vem que, nas guerras passadas que se tiveram com o gentio, sempre dão carne humana a comer não somente a outros índios, mas a seus próprios escravos. Louvam e aprovam ao gentio o comerem-se uns a outros, e já se achou cristão a mastigar carne humana, para darem com isso bom exemplo ao gentio. Outros matam em terreiro à maneira dos índios, tomando nomes, e não somente o fazem homens baixos e mamalucos, mas o mesmo capitão às vezes! (...) Desta mesma raiz nasce darem-se pouco os cristãos pela salvação dos escravos que têm do gentio, deixando-os viver em sua lei, sem doutrina nem ensino, em muitos pecados [35]

Como se dava o dia-a-dia do português na colônia, dia-a-dia condicionado pelo cenário vivido, nessa luta ingente pela sobrevivência? Como batiam-lhe na alma o cerco que o índio lhe fazia, o perigo dos corsários invasores, as dificuldades da implantação da agricultura, o problema da língua, a presença do negro, o isolamento nessa selva sem fim, as dissensões internas, a ausência de Portugal? Que soluções inventava para a escassez de recursos, para as situações de conflito moral, para o cansaço das lutas? Como convivia o velho e o novo? Gilberto Freyre, ainda em 1945, escreveu:

> Ainda é trabalho a fazer-se o que diz respeito à colheita de informações completas sobre a vida e a atividade da gente do povo e a influência que tem exercido sobre a economia e a cultura humana.[36]

A resposta que o português se dava era imediata. Havia que se conjugar a tradição nas suas expressões religiosas (o devocionismo expresso no culto aos santos, nas relíquias; as confrarias; o revestimento do cotidiano individual e social com as práticas religiosas; o individualismo salvacionista; as

doações pias; a reserva de missas *post mortem*); e nas suas expressões organizacionais (confrarias, relações Igreja/governo/povo, instituições) com a nova situação que gerava instabilidade, o que repercutia em todas as esferas da vida. Não havia tempo para se fazerem consultas aos *letrados* quando o *inimigo* estava à porta. Essas consultas só à distância podiam ser feitas: os jesuítas as faziam em relação aos seus superiores e teólogos; eram os governadores em relação ao rei e aos juristas. Enquanto isso, os fatos iam acontecendo e firmando um *modus vivendi* e uma conseqüente justificação que, a cada vez, mais se distanciava da primeira interpretação, fundando a nova cultura sobre os alicerces do formalismo. Nesse meio tempo, as conciliações:

> (...) determinou o padre ver algumas fazendas e engenhos dos portugueses, visitando os senhores delas (...) e era necessário conciliar os ânimos de alguns com a Companhia, por não estarem muito benévolos.[37]

> E os senhores são tais que uns lhes mandam (aos escravos) que não venham à doutrina; e outros lhes dizem que não há senão viver à vontade neste mundo, que no outro a alma não sente; outros lhes dizem que nós não sabemos o que lhes dizemos, que eles são os verdadeiros que lhes falam a verdade.[38]

Os jesuítas, por serem os representantes dos valores da cultura, são perseguidos pelos fazendeiros quando os interesses são perturbados. A prática está induzindo a novos argumentos, a novos valores. O próprio governador-geral toma partido dos fazendeiros na questão da escravização de índios:[39] "é de parecer que não se toque nisso pelo prejuízo que virá a muitos homens (...) e de outra maneira, como isto toque a quase todos, será grande mal para a terra".

A utilização dos índios, em todo tipo de atividade, era o ponto de discórdia entre jesuítas e fazendeiros e, ao mesmo tempo, o *lugar* onde estes aprendiam novas formas culturais. Nóbrega testemunha:

> E toda intenção que trazem é de os enganar, de os roubar (...) de sorte que quanto mais males fazem *vident obsequium se praestare Deo* (...) e já tudo o que se lhes diz (aos índios) acreditam ser manha ou engano e tomam à má parte. Esses e outros grandes males fizeram os cristãos com o mau exemplo de vida e a pouca verdade nas palavras e novas crueldades e abominações nas obras. Os gentios desejam muito o comércio dos cristãos pela mercancia que fazem entre si do ferro, e disto nascem da parte destes tantas coisas ilícitas e exorbitantes que nunca as poderei escrever.[40]

Para os jesuítas, os portugueses se comportavam mal, fora dos padrões. "O mau exemplo de vida, a pouca verdade nas palavras, as crueldades e as abominações nas obras" são, no entanto, descrição de um comportamento que vem posto desde o início da colonização, persistindo até o estabelecimento definitivo. Por isso, "têm a consciência pesada", como se dirá adiante nesse mesmo texto. Na verdade, está se formando uma nova consciência, plasmada na urgência da

Página de rosto do Vocabulário na língua brasílica, *um dos vastos repositórios da terminologia tupi do século XVII. De 1621 (autor desconhecido).*

colonização possível à época. Já "não curam de estar excomungados!" E nem mesmo o clero sustenta o modelo jesuítico:

> Os clérigos desta terra têm mais ofício de demônios que de clérigos: porque, além de seu mau exemplo e costumes, querem contrariar a doutrina de Cristo, e dizem publicamente aos homens que lhes é lícito estar em pecado com suas negras, pois que são suas escravas; e que podem ter os salteados, pois que são cães, e outras coisas semelhantes, por escusar seus pecados e abominações, de maneira que nenhum demônio temo agora que nos persiga, senão estes.[41]

Isso se faz em público, sem maiores cautelas. Quer dizer, a *publicização* de um comportamento significa que o grupo social de que se faz parte compartilha da mesma forma de pensar e agir. Os letrados é que têm o ofício de resguardar a pureza da cultura e nesse momento seu trabalho redobra: elaboram sofisticados argumentos de forma que não se ofenda nem a cultura nem a nova prática. A afirmação de um modelo social, que paulatinamente vai se construindo, garantirá a manutenção dessa prática nova e de seus argumentos. Seria preciso, pois, acompanhar o desenvolvimento desse modelo, desde as primeiras capitanias, tão distantes umas das outras, passando pela conquista de terras e de condições para produzir, até o estágio glorioso dos engenhos da Bahia e de Pernambuco.

Conforme se distanciam os portugueses da cidade da Bahia, a concentração ao redor do capitão se faz maior,

cabendo-lhe a decisão inquestionável do que se deve fazer, desde a estratégia de ataque e defesa até o julgamento do comportamento no grupo. À medida que o assentamento se vai fazendo com maior tranqüilidade e se plantam os engenhos, razão maior da colonização, a centralização social se realiza, produzindo uma sociedade profundamente hierarquizada e de dimensão regional. Antonil testemunha do momento já da consolidação da empresa colonial e descreve a sociedade:

> Dos senhores dependem os lavradores que têm partidos arrendados em terras do mesmo engenho (...) Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e foice que têm nas fazendas e na moenda, e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa, ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoeiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais, cada senhor destes, necessariamente, um mestre de açúcar, um banqueiro e um contrabanqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão (...)

Os senhores de engenho — e

> ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos — parece que em todos quer(em) dependência de servos. Os menores se hajam com subordinação ao maior, e todos ao senhor a quem servem.[42]

As relações sociais estavam sendo novamente modeladas e uma nova constelação de valores, hábitos, comportamentos, instituições vão se impondo, claramente calcados no processo de colonização exploradora. O modelo colonial, nesses termos, vai invadindo e conformando todas as áreas da vida social, aumentando, assim, cada vez mais, a distância entre as letras e a vida vivida. O eixo social vai deixando de ser a Corte, ainda que reine o rei, e as letras vão assumindo nova semântica. O eixo se torna a classe dos senhores de engenhos e dos capitães de terra, isto é, aqueles, seja no Nordeste, seja no Centro, que produzem para a exportação.[43] As letras se tornam mercantis, também elas, mesmo guardando a roupagem que, por antiga, ainda faz parecer que tudo continua como d'antes. Não se trata de interesse mercantil simplesmente, porquanto também o teve a Casa de Avis desde que se pôs. Trata-se, com efeito, de uma substituição, em termos reais, em termos de valorização social, da ideologia do *orbis christianus* pela ideologia da mercadoria. As aparências vão significando uma realidade diferente da que, antes, indicavam. O formalismo cultural se agudiza, palavras e gestos antigos se tornando, cada vez mais, códigos nominais, não mais portadores da realidade enunciada. À medida que a realidade social vai mudando estruturalmente, o significado das formas também o vai, ainda que a aparência permaneça.

Esse percurso é longo. São dois séculos para se afirmar um novo tipo, agora, brasileiro. É complexa a trama de influências na construção

da cultura e da sociedade brasileira. É bem verdade que as 195 léguas de Capistrano[44] não se estenderam muito além da Bahia, de Pernambuco, do Rio de Janeiro e de São Paulo. Assim mesmo, os regionalismos se impõem, contribuindo, também eles, para a configuração do todo.

Convém, no entanto, ressaltar ainda o papel do mercantilismo na transformação da cultura, no caso, a brasileira. Uma nova visão de homem estava se impondo, não mais fixa — o modelo pronto —, mas processual: cada geração construindo essa nova forma de ser. Antes, bastava copiar, ainda que com arte.[45] Agora, tem de se criar. Antes, havia coordenadas que davam segurança. Agora, há que se determinar e ver até onde dá. Antes, havia um sentido de comunidade sobredeterminando o indivíduo. Agora, a mônada viaja sozinha, numa competição que não é aprimoramento pessoal mas, se possível, alijamento do outro. Antes, o Estado parecia absoluto, sem condições. Agora, tem sentido na medida em que atende aos interesses de uma nova classe que com ele não se identificava. Foi um momento de instabilidade no Ocidente, em todos os recantos da vida social: economia, política, religião, moral, direito, cultura. Momento de drama. Momento de contradições.

A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, fazendo-se eles mesmos o novo eixo social. Questionavam, pela prática, os valores e as formas. A desmistificação das verdades absolutas já se fizera sentir desde as grandes descobertas, desdobrando-se mais intensamente com o desenvolvimento do mercantilismo. No Brasil dos engenhos, das imensidões sem fim, do isolamento das comunidades, a afirmação dessas novas sensibilidades se punha em ato, numa assimetria social, mas com conseqüências universais. A sociedade se transformava culturalmente, a estrutura permanecendo rígida e hierárquica. A ordem continuava a ser um valor insubstituível. O absoluto continuava a hipnotizar as mentes.

O colonizador português experimentava, no seu dia-a-dia, a necessidade de desobedecer as normas *verdadeiras*, a *casa grande* se fazendo norma. Essa experiência cotidiana pautava a consciência e conformava o agir das pessoas. E o colégio jesuítico continuava formando *letrados*.

NOTAS

[1] NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil, 1549-1560*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, Cartas Jesuíticas, p. 72.

[2] LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Lisboa: Portugália; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938, t. I, p. 576.

[3] Carta do Pe. João de Azpilcueta Navarro, da cidade de Salvador no ano de 1551. Cartas Avulsas, 1550-1568/Azpilcueta Navarro et al. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, p. 98.

[4] A expressão devia ser comum à época. Foi usada por Fernão Cardim falando dos estudantes de Humanidades. CARDIM, Fernão. *Informação da missão do Pe. Christovão Gouvêa às partes do Brasil – ano de 83*. In *Tratados da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. Intr. de Rodolfo Garcia, p. 163.

[5] Cito os autores indicados: na *Gramática média*: Cícero, Ovídio, o Catecismo Grego, as Tábuas de Cebes; na *Gramática superior*: Cícero, Ovídio, Catulo, Tíbulo, Propércio, Virgílio (Éclogas), S. João Crisóstomo, Esopo, Agapetos; em *Humanidades*: Cícero, Salústio, César, Lívio, Curtius, Virgílio (Éclogas e Eneida), Horácio; na *Retórica*: Cícero, Aristóteles, Demóstenes, Platão, Tucídides, Homero, Hesíodo, Píndaro, S. Gregório Nazianzeno, S. Basílio e S. João Crisóstomo.

[6] Registre-se aqui o uso que os jesuítas fizeram dos clássicos: a intenção era copiar, ainda que no melhor sentido da palavra, visando a criatividade pessoal nos limites da ordem. Tratava-se da consolidação do modelo. Por isso, não se fizeram renascentistas.

[7] Baseado na *Informação para nosso padre*, de Anchieta, Serafim Leite (1938, p. 82) faz um levantamento dos estudantes do colégio jesuítico da Bahia: em 1589 havia 55 filhos dos *principais*, externos!

[8] A mudança tinha, aí, um sentido pejorativo, indicando decadência: estaria afrontando a ordem estabelecida por Deus. Observar, nesse sentido, a lentidão na adesão às descobertas científicas por parte dos jesuítas, mormente às ciências médicas, pois estas remexiam com o corpo, obra-prima do Criador.

[9] Sobre esse assunto ver J. HÖFFNER, Joseph. *Colonização e Evangelho: ética da colonização espanhola no Século de Ouro*. Rio de Janeiro: Presença, 1986, Parte I, p. 19-81. Ver também: HOORNAERT, Eduardo et. al. *História da Igreja no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1977, t. II, p. 246. Esse autor assim se expressa: "A cultura medieval portuguesa que formou o conceito que se tinha da Igreja no Brasil identificava religião e sociedade. Não existia identificação eclesial propriamente dita. (...) não há autoconsciência de Igreja como Igreja, mas sim como sociedade global."

[10] Os argumentos catequéticos se apoiavam também em premissas econômicas, tal a unidade de ambos os serviços. NÓBREGA (op. cit., p. 126), em 1551, escrevendo a El-Rei sobre uma expedição em busca de ouro com a presença de um jesuíta, diz: "(...) porque também nos releva descobri-lo para o tesouro de Jesus Cristo Nosso Senhor, e ser coisa de que tanto proveito resultará à glória do mesmo Senhor e bem a todo o Reino e consolação a Vossa Alteza." (NÓBREGA, op. cit., *Cartas Jesuíticas 1*)

[11] HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1959. GIUCCI, Guillermo. *Viajantes do Maravilhoso — O Novo Mundo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

[12] Com esse termo indico portugueses/índios/africanos vivendo o momento de instalação de uma nova cultura.

[13] SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil 1500-1627*. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo, p. 222 e 147.

[14] Ibdem, p. 254.

[15] Ibdem, p. 171.

[16] Frei Vicente do Salvador (op. cit., p. 121) relata: "o governador Jerônimo de Albuquerque os prendeu e, depois de averiguar quais foram os homicidas dos brancos, uns mandou pôr em bocas de bombardas e dispará-las à vista dos mais, para que os vissem voar feitos pedaços, e outros entregou aos acusadores que os mataram em terreiro e os comeram...".

[17] Em carta de 1550, Nóbrega (op. cit., p. 112) anotava: "Até agora os negociantes e forasteiros não têm feito fazendas com medo de serem salteados pelos gentios." E ainda: "(...) de maneira que lhes (aos portugueses) convém viver em povoações fortes e com muito resguardo e armas, e não ousam de se estender e espalhar pela terra para fazerem fazendas, mas vivem nas fortalezas como fronteiros de mouros ou turcos". Também Fernão Cardim (ibdem, p. 147), já pelo fim do século, o atesta. Falando de Ilhéus: "estão muito apertados dos Guaimurés e com eles em contínua guerra; não se estendem pelo sertão adentro mais de meia até uma légua, e pela costa, de cada parte, duas ou três léguas."

[18] Filipe I decreta, em 1587 (e com os que forem ao gentio): "irão dois ou três Padres da Companhia de Jesus, que pelo bom crédito que têm entre os gentios, os persuadirão mais facilmente a virem servir aos ditos seus vassalos em seus engenhos e fazendas, sem força nem engano." (LEITE, ibdem, 1938, t. II, p. 211) A presença do padre da Companhia junto aos soldados (para não falar da presença dos próprios santos) não era mera capelania: era a súmula da cultura teocêntrica da sociedade portuguesa, toda ela mergulhada no sagrado.

[19] NÓBREGA, op. cit., p. 123.

[20] FREYRE, Gilberto. *Novo mundo nos trópicos*. São Paulo: Nacional, 1971. Col. Brasiliana, 348, p. 147, relaciona o *gosto* dos colonos pela poligamia e concubinagem à influência moura, de longa tradição na Península.

[21] Carta do Pe. Antônio Rocha, de 26.6.1569, citada por Serafim Leite (ibdem, 1938, t. II, p. 514).

[22] CARDIM, ibdem, 1980, p.146.

[23] ANCHIETA, José de. *Cartas: informações, fragmentos históricos e sermões*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1988, p. 78.

[24] NÓBREGA, Manuel da. *Cartas do Brasil e mais escritos*. Coimbra: Universidade, 1955, p. 279.

[25] PAIVA, José Maria. *Catequese e colonização*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982, p. 33. Cf. tb. *O método pedagógico jesuítico*. Viçosa: Imprensa Universitária, 1981.

[26] Apud HOORNAERT, ibdem, p. 261, que acrescenta a seguinte informação: "Carta do Padre Luís Brandão, reitor do colégio de Luanda, ao seu colega Alonso de Sandoval, de Cartagena de las Índias, que se escandalizava com os rumores que ele ouviu acerca deste tráfico. A carta é de 21 de agosto de 1611."

[27] Esse refinamento pode ser ilustrado pelo método escolástico, em que o *nego, concedo, distingo* como que dissecam as possibilidades do ser. Eduardo d'Oliveira França escreve: "Ora, a escolástica, menos fecunda como método de pesquisa científica, era um terrível instrumento de clareza no jogo das idéias e um excelente fiador da ordem. Havia de ser carinhosamente preservada." FRANÇA, Eduardo d'Oliveira. *Portugal na época da Restauração*. São Paulo: Hucitec, 1997, p. 43.

[28] Sobre o *Ratio studiorum* consultar FRANCA, Leonel. *O Método Pedagógico dos Jesuítas*. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

[29] A literatura jesuítica dos séculos XVI e XVII trata, a cada passo, de pecado. Não se trata de código de uma linguagem entre iniciados na espiritualidade. Trata-se de código de uma compreensão do mundo. Indico, aqui, apenas duas cartas de Nóbrega — uma a El-Rei, de 1551, e outra a Tomé de Souza, de 1559 —, que ilustrarão o acima exposto. (Nóbrega, 1988, p. 123-7 e 191-218).

[30] Essa pedagogia, essencialmente derivada da visão de mundo que se tinha, visava a manter as pessoas dentro dos padrões e limites da sociedade acabada. O *orbis christianus* impossibilitava a criatividade: os caminhos já estavam definidos e havia que se respeitá-los. O copiar se fez técnica tanto na arte quanto na espiritualidade.

[31] CONFISSÕES DA BAHIA. *Santo Ofício da Inquisição de Lisboa.* São Paulo: Companhia das Letras, 1997. Org. de Ronaldo Vainfas, p. 93.

[32] Ibdem, p. 79.

[33] Ibdem, p. 150.

[34] O português usa o *você*. *Você* se deriva de *Vossa Mercê*. Não se fala com a pessoa à frente: fala-se com a *mercê* dela. Assim, *o senhor, a senhora*. Em *Portugal*, até hoje, se diz *a menina quer...?* em vez de *você, menina, quer...?*

[35] NÓBREGA, 1988, p. 196 e 198.

[36] FREYRE, Gilberto. *Novo mundo nos trópicos.* São Paulo: Nacional, 1971. Col. Brasiliana, 348, p. 53.

[37] CARDIM, Fernão. *Informação da missão do Pe. Christovão Gouvêa às partes do Brasil – ano de 83.* In *Tratados da terra e gente do Brasil.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980, p. 156.

[38] NÓBREGA, op. cit., p. 158.

[39] É de NÓBREGA (Ibdem, p. 131) este parecer: "O Governador Thomé de Souza, eu o tenho por virtuoso e entende tão bem o espírito da Companhia que lhe falta pouco para ser dela."

[40] Ibdem, p. 107.

[41] Ibdem, p. 116.

[42] Estes dizeres abrem o texto de Antonil. ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil.* Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1982. Colaboração de Affonso de E. Taunay, Fernando Sales e Leonardo Arroyo p. 75, 79, 85

[43] PALACIN, Luís. *Vieira e a visão trágica do barroco.* São Paulo: Hucitec; Brasília: INL/ Fundação Pró-Memória, 1986, p. 104, observa: "Os Diálogos das Grandezas do Brasil mostram claramente que a evolução da sociedade mais aberta dos começos à sociedade estamentalizada de acordo com uma mentalidade aristocrática estava já praticamente concluída na segunda década do século XVII."

[44] CASPISTRANO DE ABREU. *Capítulos de história colonial: 1500-1800.* Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1988. Anotações e prefácio de José Honório Rodrigues. "A história do Brasil no século XVI elaborou-se em trechos exíguos de Itamaracá, Pernambuco, Bahia, Santo Amaro e S. Vicente, situados nestas cento e noventa e cinco léguas de litoral." (p. 84)

[45] Sobre a pedagogia jesuítica da arte, ler FRANCA, Leonel, op. cit., p. 82 seguintes.

O SEMINÁRIO DE OLINDA

GILBERTO LUIZ ALVES

A proposta educacional que fundamentou o Seminário de Olinda, em 1800, foi plasmada no corpo dos estatutos desse estabelecimento de ensino e elaborada pelo Bispo Azeredo Coutinho, em 1798. O colégio-seminário de Olinda tornou-se, mesmo que por um breve lapso, o mais avançado do Brasil-colônia e é paradigma revelador da especificidade histórica desse tipo de escola. Reconheça-se, de início, que todos os empreendimentos do Bispo de Olinda, tanto os seus escritos como as tarefas práticas que levou a cabo, têm conteúdo burguês. Isto é, no âmbito de suas cogitações encontra-se em primeiro plano, sempre, a preocupação com o domínio do mundo material. Essa obsessão permanente se revela como visão prática, que focaliza qualquer coisa a partir da utilidade que possa ter em face daquele domínio. Essa é a mesma preocupação que atravessa não só os negócios burgueses como a própria ciência moderna, que nasceu para servi-los e desenvolvê-los. Vale reforçar que a observação e a experimentação não são outra coisa senão recursos para a produção de conhecimentos e de instrumentos, mediações necessárias à intensificação do domínio do homem sobre a natureza.

O IDEÁRIO DE AZEREDO COUTINHO

José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, o Bispo de Olinda, descendia de família abastada.[1] Filho primogênito de Sebastião da Cunha Coutinho Rangel e de Isabel Sebastiana Rosa de Morais, nasceu em Campos, capitania da Paraíba do Sul, a 8 de setembro de 1742. Na cidade do Rio de Janeiro, realizou seus estudos fundamentais de Gramática e de Retórica. Junto ao Convento dos Carmelitas Calçados, submeteu-se aos primeiros estudos de Filosofia e de Teologia. Com a morte do pai, em 1768, herdou terras e o engenho da família. Assumiu a administração de suas posses aos 26 anos de idade, porém, seis anos mais tarde, aproximadamente, abdicou do direito de primogenitura. De imediato, viajou

D. José Joaquim da Cunha D'Azeredo Coutinho, Bispo Titular D'Elvas e Inquisidor Geral, mais conhecido como Bispo de Olinda.

com destino a Portugal, onde, na Universidade de Coimbra — à época já inteiramente transformada pelo influxo das reformas pombalinas na instrução pública —, estudou Letras e Filosofia e, por fim, licenciou-se em Direito canônico. Tornou-se sacerdote e, em 1794, sagrou-se bispo. No início do ano seguinte tomou posse na Diocese de Olinda, mas chegou ao Brasil somente em 1798. Foi, concomitantemente, diretor-geral dos estudos, presidente da Junta da Fazenda e governador interino da capitania de Pernambuco. Exerceu o último cargo até 1802, quando, exonerado em razão de disputas políticas, retornou a Portugal para assumir o bispado de Bragança e Miranda. Quatro anos depois foi nomeado Bispo de Elvas. Em 1818, após recusar a diocese de Beja, uma das mais importantes de Portugal, tornou-se o último inquisidor-geral do reino. Ao falecer na cidade de Lisboa, a 12 de setembro de 1821, acabara de ser eleito deputado às cortes constituintes pelo Rio de Janeiro.

Os mais importantes escritos do Bispo de Olinda são de natureza econômica. No livro *Obras econômicas* de J. J. da Cunha Azeredo Coutinho,[2] organizado e apresentado por Sérgio Buarque de Holanda, foram reunidas quatro de suas principais produções: "Ensaio econômico sôbre o comércio de Portugal e suas colônias" (1794); "Memória sôbre o preço do açúcar" (1791); "Discurso sôbre o estado atual das minas do Brasil" (1804) e "Análise sôbre a justiça do comércio do resgate dos escravos da Costa da África" (1798). Devem ser destacados, ainda, os dois estatutos elaborados por Azeredo Coutinho, em 1798, para reger os estabelecimentos escolares que criou: o Seminário Episcopal de Nossa Senhora da Graça da cidade de Olinda e o Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do lugar da Boa Vista. Além de cartas, exortações pastorais e comentários, produziu, também, uma "Defeza" (1808), na qual descreve os motivos de suas lutas e os resultados decorrentes de sua atuação em Pernambuco.

Ao longo de sua vida, o Bispo de Olinda nunca deixou de raciocinar como um senhor de engenho. Assumia posições desassombradas e ostensivas, daí a sua existência ter sido pontilhada por inúmeras polêmicas e disputas. Revelava tal obsessão pela restauração da antiga grandeza material de Portugal, na qual teria papel destacado o Brasil; defendia com tal afinco a escravidão, o tráfico de negros e o absolutismo, que Sérgio Buarque de Holanda não deixa de julgar sua visão ética "brutalmente pragmática" e que "Deus acha-se estranhamente ausente da obra desse eclesiástico, salvo talvez onde pareça ajudar a justificar os apetites de alguns poderosos da terra".[3] Essa referência revela um mal-estar pouco dissimulado no liberal Sérgio Buarque de Holanda. Motiva suas alegações a postura de Azeredo Coutinho, francamente favorável à escravidão negra, postura essa que ocasiona vivo incômodo em todos os liberais brasileiros a partir do século XIX, movidos pelas assertivas dos pensadores burgueses europeus. Portanto, não surpreende o fato de a historiografia tê-lo transformado numa figura controvertida.

Contudo, parece ser uma posição mais conseqüentemente burguesa, nas condições históricas do Brasil, ao longo da transição do século XVIII para o século XIX, exatamente a de Azeredo Coutinho. Segundo a sua argumentação, o trabalho livre poderia até caber nas condições típicas da Europa, onde o trabalhador expropriado dos meios de produção não tinha qualquer alternativa que não a de se assalariar junto aos detentores do capital. Isso seria impensável no Brasil, na ótica do Bispo de Olinda, pois só a compulsão ao trabalho, associada ao trabalho escravo, asseguraria a permanência do trabalhador junto ao capitalista. O trabalho livre ensejaria ao negro a possibilidade de adentrar-se pelo Brasil, cujas terras eram devolutas e, aí, restaurar a organização social que lhe era peculiar na África.[4]

Na defesa da escravidão, o combativo Azeredo Coutinho não evidencia qualquer vacilação ao fazer a apologia da "melhor condição" desfrutada pelo escravo frente ao trabalhador livre.

> (...) o chamado escravo, quando está doente, tem seu senhor que trata dele, de sua mulher e de seus pequenos filhos, e que o sustenta, quando não por caridade, ao menos pelo seu mesmo interesse; o chamado livre, quando está doente ou impossibilitado de trabalhar, se não for a caridade dos homens, ele, sua mulher e seus filhos morrerão de fome e de miséria: qual, pois, desses dois é de melhor condição? Ou qual desses dois poderá dizer com arrogância: 'Eu sou livre pelo benefício das luzes ou pela civilização dos filósofos'?[5]

Para o Bispo de Olinda, a necessidade de sobrevivência é a lei básica que pesa sobre o homem e sobre a sociedade. Somente dela podem ser deduzidos tanto os direitos daquele como os desta. Logo, revela-se imprópria uma concepção de justiça absoluta e imutável. A justiça é relativa às condições concretas referentes ao patamar em que a sociedade se encontra. No caso do Brasil-colônia, seu patamar histórico é que impunha a necessidade da escravidão. Prosseguindo o encadeamento de suas idéias, Azeredo Coutinho não se detém mesmo diante da possibilidade de desnudar o direito de propriedade, pilar fundamental da nascente sociedade burguesa. Torna-se, assim, um ideólogo burguês que expõe as misérias da própria classe que representa. Revela a dissimulação do pensamento burguês mais avançado ao reconhecer que a propriedade privada estaria na origem das desigualdades sociais. Ela produziria as miseráveis condições de vida dos trabalhadores assalariados para, ao mesmo tempo, gerar a opulência, o luxo e o ócio dos proprietários. No interior de suas idéias, esse reconhecimento não representa uma condenação aos fundamentos da sociedade burguesa. Azeredo Coutinho parte de uma concepção de justiça relativa, que pressupõe ser a sociedade movida a optar, em seu desenvolvimento, entre o maior bem e o menor mal da coletividade. Mas tomando o seu reconhecimento como premissa, cobra coerência dos filósofos que, a partir de uma concepção de justiça absoluta e imutável, bradavam contra a injustiça do trabalho escravo. Para levar às últimas conseqüências essa mesma concepção, segundo Azeredo Coutinho, deveriam lutar para que fosse abolido, também, o próprio direito de propriedade.[6]

Como se observa, o Bispo de Olinda é um pensador burguês que expõe de forma cristalina as suas idéias. Diante da necessidade histórica, ele não tergiversa, prefere encará-la

e pagar o seu preço. Muito diferente é a tônica da crítica liberal dos séculos XIX e XX que, ao abordar o passado, procura negar o caráter necessário das *desumanidades burguesas*. Termina por se afundar no moralismo e, ao identificar o que denomina de *erros* e *exageros* no passado, não reluta em atribuí-los aos homens cuja ação e cujo pensamento os encarnaram mais ostensivamente. Azeredo Coutinho foi um desses homens; o Bispo de Olinda evidencia um desses casos. Ao obrigar a crítica liberal a contemplar, contrafeita, o passado da classe que representa, Azeredo Coutinho atrai sua ira demolidora. Ele não é poupado por defender a escravidão e o absolutismo; é alvo, ainda, de um outro argumento que gera indignação fácil nas cabeças nacionalistas: o Bispo de Olinda nunca admitiu a idéia de independência do Brasil frente ao domínio português. Todos os pretextos são utilizados no sentido de amesquinhar o pensamento de Azeredo Coutinho. Até mesmo as transcrições literais, utilizadas em seus escritos sem aspas, pois à época tal procedimento não tinha o conteúdo ético contemporâneo, são qualificadas pura e simplesmente como "pilhagens" por Sérgio Buarque de Holanda.[7]

Se o Bispo de Olinda, por suas convicções absolutistas, não chegou a cultivar no plano político o liberalismo, inversa é a situação que se dá no plano econômico. É expressivo, por exemplo, que se tenha deixado influenciar pelas idéias de Adam Smith, cuja obra leu por meio de tradução francesa. Nas suas memórias econômicas há provas inequívocas do combate que moveu contra as políticas monopólicas. Combateu o monopólio do sal, da exploração e da comercialização da madeira e também o monopólio do tabaco.[8] Combateu, igualmente, a taxação do açúcar, por diminuir a competitividade do produto brasileiro no mercado internacional. Quanto a esse último aspecto, não perdeu a oportunidade de alertar o reino sobre a conjuntura favorável que se desenhava para o Brasil com a desorganização da produção açucareira nas Antilhas, por força do movimento que ali se desencadeara na esteira da Revolução Francesa.

> A revolução inesperada, acontecida nas colônias francesas, é um daqueles impulsos extraordinários com que a Providência faz parar a carreira ordinária das coisas; agora, pois, que aqueles colonos estão com as mãos atadas para a agricultura, antes que êles principiem nova carreira, é necessário que apressemos a nossa.
>
> (...) Enquanto os estrangeiros reformam ou fazem de novo as suas fábricas e plantações, já nós lhes levamos a vantagem do melhor estado das nossas; e se nós trabalharmos com indústria e forças iguais às dos nossos rivais, por isso que temos a natureza em nosso favor, ou sempre os havemos de exceder em dôbro, ou êles nos hão de ceder o campo.
>
> (...) Em suma, a ocasião agora nos desafia: ela é ligeira e volúvel; se se não lança mão dela, foge, voa e desaparece. [9]

Tal circunstância, como qualquer outra ligada à Revolução Francesa e aos acontecimentos nas Antilhas, cria mais um pretexto para que

Azeredo Coutinho renove os ataques aos princípios que os norteiam e aos seus líderes. Brissot e Robespierre, por exemplo, são tratados como "bárbaros", como

> (...) monstros com figura humana, que estabelecem em regra: 'pereçam antes as colônias, do que um só princípio', princípio destruidor da ordem social, e cujo ensaio foi o transtôrno geral de sua Pátria, e a rica e florescente ilha de S. Domingos abrasada em chamas, nadando em sangue.[10]

Quanto à concepção de ciência, as elaborações do Bispo de Olinda aproximam-no muito do empirismo inglês. Ao fazer uma referência sobre a agricultura, enfatiza o novo tratamento que sua abordagem exige. E a nova postura que reclama do cientista burguês é a mesma subjacente à "Interpretação da Natureza", o "método ou caminho" da ciência segundo a formulação de Bacon.

> A agricultura, como a maior parte das outras artes, tem a sua parte literária: a sua descrição é suscetível de imagens, de sentimentos e de todos os ornamentos da poesia. Nós temos uma bela prova nas *Geórgicas*, de Virgílio, e em muitas obras modernas. Parece que não é mais permitido de olhar esta arte senão pela parte física e mecânica, e que daqui por diante só se deve ocupar a descobrir, ajuntar e examinar fatos como o só meio, (...), para aperfeiçoar a arte pelas experiências e observações e de estender a sua utilidade; os raciocínios, sem o socorro dos fatos e das experiências, e mesmo sem o conhecimento local e dos climas, só servem de multiplicar escritos inúteis sôbre esta matéria.[11]

Deve ser esclarecido, por fim, que o pensamento de Azeredo Coutinho jamais poderia ser taxado de original. As idéias por ele defendidas são, sistematicamente, hauridas das obras de outros pensadores. Seus escritos também estão marcados pelo *ecletismo*, uma tendência emergente na produção teórica de intelectuais luso-brasileiros, ao longo da segunda metade do século XVIII. Sua proximidade com o empirismo revela-se em diversos de seus escritos e não somente a influência de Bacon é sensível, sob esse aspecto. Por intermédio de Luís António Verney, inspirador maior dos empreendimentos educacionais que se seguiram à expulsão dos jesuítas, incorpora, igualmente, idéias de Locke. Também flagra-se, entre as suas formulações, um

Quanto à concepção de ciência, as elaborações do Bispo de Olinda aproximam-no muito do empirismo inglês.

divisor importante entre os domínios da Teologia e da Filosofia. A esse dualismo, tipificador de Descartes, de Galileu Galilei e de tantos outros humanistas católicos, deve ser acrescentado o apelo sistemático ao método cartesiano.

Mas apesar do ecletismo, suas fontes de consulta revelam-se, sobretudo, comprometidas com a perspectiva burguesa, o que evidencia a sua firmeza ideológica. Inclusive no interior da Igreja católica, em Portugal, Azeredo Coutinho jamais deixou de se alinhar com o seu segmento mais avançado, que postulava a necessidade de modernização do reino. O fato de ter sido um ardente defensor do despotismo esclarecido levou-o a filiar-se ao *regalismo,* que identifica o comportamento político daquela parte do clero que procurou fortalecer o poder real, em detrimento da autoridade papal, visando assegurar ao monarca as condições de realizar a modernização econômica do reino. Em terras portuguesas, esse movimento, composto pelo segmento do clero luso-brasileiro que aderiu à proposta burguesa, assumiu o mesmo conteúdo do *galicanismo* na França. Sua recusa ao projeto da Igreja católica feudal, bem como a sua luta, no sentido de desenvolver materialmente o reino, credenciam-no ao direito de ser reconhecido como um conseqüente pensador burguês, principalmente quando se consideram as condições históricas concretas de Portugal e de suas colônias na segunda metade do século XVIII e início do século XIX.

A PROPOSTA EDUCACIONAL DE AZEREDO COUTINHO

Seu ideal pedagógico e sua prática política

É muito expressivo que o ideal pedagógico do Bispo de Olinda tenha se explicitado exatamente em uma de suas obras econômicas: "Discurso sobre o estado atual das minas do Brasil". A justificativa exposta para a criação do Seminário de Olinda tem conteúdo eminentemente econômico.[12]

Sua proposta pedagógica emerge quando da consideração mais ampla acerca da restauração da antiga grandeza de Portugal. Azeredo Coutinho tem a clareza de que a possibilidade de incremento à riqueza material do reino já não seria viabilizada pelas navegações e pelo comércio marítimo, a exemplo do que ocorrera no século XV e no início do século XVI. Portugal não acompanhara o ritmo da história e sua recuperação adviria da aplicação de uma política centrada na utilização racional de novos recursos. O mercado se estabelecera em escala mundial e a circulação de mercadorias, em fins do século XVIII, encontrava-se sob o controle da potência capitalista mais avançada do universo: a Inglaterra. Os novos recursos divisados por Azeredo Coutinho são o desenvolvimento da agricultura, a expansão das manufaturas e o pleno conhecimento das riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica.

Contudo, uma dificuldade poderia tolher a viabilização prática

desse último recurso. Conhecer as riquezas naturais dos domínios de Portugal implicava, em especial, o conhecimento dos recursos naturais do Brasil, sua colônia mais extensa e mais rica. Só dificuldades aguardavam a execução de um tal projeto, pois a sua realização dependeria da formação de filósofos naturalistas — os cientistas da época — dispostos a se interiorizarem para que os recursos brasileiros nos reinos mineral, da flora e da fauna fossem inventariados. As conjecturas de Azeredo Coutinho esbarravam num fato: em seu tempo, o filósofo naturalista era um homem de gabinete, que vivia nos centros urbanos e não se dispunha a fixar-se nos sertões. Só eventualmente, por meio de excursões a regiões próximas ou viagens científicas um pouco mais pretensiosas, ele se afastava de seus laboratórios ou da instituição à qual estava vinculado. Logo, seria necessário um outro tipo de homem para realizar o imenso inventário das riquezas naturais do Brasil, tão indispensável à recuperação material do reino. Exatamente a partir desse raciocínio, o Bispo de Olinda anteviu uma solução: se o *indagador da natureza*, por profissão, não desejava internar-se permanentemente nas *brenhas*, o homem que podia fazê-lo, até mesmo por dever de ofício, era o cura. Este devia estar onde se encontravam suas ovelhas, homens simples mas que dominavam, com muita perspicácia e por meio do senso comum, vastos conhecimentos sobre plantas medicinais e alimentícias, sobre aves, peixes e outros animais. Ora, se o cura recebesse uma boa formação em ciências naturais, em desenho, em geometria, poderia, efetivamente, contribuir para a realização do projeto de desenvolvimento de Portugal. Junto às suas ovelhas, poderia registrar observações acerca das plantas; testar, mediante procedimentos experimentais, os efeitos que os homens simples atribuíam a elas; desenhá-las e produzir comunicações científicas. O mesmo raciocínio seria aplicável aos produtos animais. Igualmente, estaria o cura preparado para identificar metais e pedras preciosas onde fossem registrados os seus vestígios. Contribuiria o cura, dessa forma, para a ampliação do conhecimento. E, sobre essa ampliação, poderia a coroa portuguesa estabelecer políticas de desenvolvimento econômico que viabilizassem o mais racional aproveitamento dos recursos naturais que abundavam no Brasil.

Seria necessário um outro tipo de homem para realizar o imenso inventário das riquezas naturais do Brasil.

Foi, pois, com essa motivação nitidamente burguesa, marcada pela preocupação com o domínio do mundo

material, que Azeredo Coutinho instalou solenemente o Seminário de Olinda no dia 16 de fevereiro de 1800.

A escolha dos professores fora meticulosa e levada a cabo pelo próprio Bispo. Alguns deles, contatados em Portugal, viajaram para o Brasil especialmente para assumir o magistério na escola recém-fundada.[13] Entre esses professores, ganhou destaque Miguel Joaquim de Almeida Castro, o padre Miguelinho, natural do Rio Grande do Norte, líder e mártir da Revolução Pernambucana de 1817, que assumiu a aula de Retórica. Foi também ele quem fez a oração solene no dia da instalação do Seminário. Não deixam qualquer dúvida, quanto à sua formação iluminista, algumas das considerações que integram o conteúdo dessa oração. Afirma que a implantação do Seminário de Olinda estabelece "em Pernambuco a proveitosa cultura das Sciencias (...) que formam a verdadeira gloria dos Povos".[14] Cita Voltaire, o mordaz inimigo da Igreja católica e, mesmo diante do desconforto que a Revolução Francesa gerava nos pensadores luso-brasileiros, portou-se de forma mais tolerante para com ela do que Azeredo Coutinho. Depois de reconhecer os seus horrores e repreender o seu "abuso total das Sciencias e Artes", atenua o impacto dessas ressalvas por entender que:

> Pode-se abusar das Sciencias; é verdade (...) mas esse mesmo abuso hé menos pernicioso e criminal do que os efeitos tristissimos de hua ignorancia cega.[15]

Se o padre Miguelinho não chegou a vincular explicitamente a "ignorância cega" com a sociedade feudal, também não dissimulou sua complacência frente aos arroubos da nova sociedade que, em processo de emergência, não detinha o controle pleno de si mesma, daí os seus "abusos". Essa interpretação não extrapola os fatos: é bom lembrar que Miguelinho foi um dos principais ideólogos da Revolução Pernambucana de 1817; foi, também, secretário do Interior no Governo Provisório da "republica dos setenta e cinco dias", que emergiu do processo revolucionário.[16] Politicamente, esse republicano era mais avançado do que Azeredo Coutinho e estava convicto de que a difusão do conhecimento representaria, a médio e longo prazos, a regeneração de todos os males sociais. O tempo encarregar-se-ia de resolver, inclusive, os *abusos* momentâneos.

Para culminar, padre Miguelinho fez a apologia do "século justamente chamado filosófico, o século das Sciencias", e manifestou, conforme as mais puras convicções iluministas, suas esperanças no novo tempo que se iniciava, em Pernambuco, com a implantação do Seminário de Olinda:

> Luzes brilhantes de sabedoria e da verdade vinde dissipar este negro cahos de erros, e de superstição, de Crimes e de fanatismo.[17]

Para levar à prática as aspirações renovadoras de Azeredo Coutinho, o plano de estudos desse colégio-seminário pernambucano compreendia cinco matérias, que se sucediam cronologicamente na ordem seguinte: Gramática Latina, Retórica,

Filosofia, Geometria e Teologia. Em linhas gerais, as características que perpassavam os seus conteúdos didáticos merecem, na seqüência, uma resumida descrição.[18]

O ensino de Gramática Latina, com três anos de duração, deveria atenuar a exploração da memória — faculdade da qual tanto havia abusado a pedagogia feudal, inclusive na sua vertente jesuítica — para centrar-se, basicamente, na busca do entendimento, na apreensão da "razão das coisas". Por outro lado, a língua latina, assim como qualquer outra, seria incompreensível se o seu domínio não se construísse sobre a base da língua nacional, daí a prescrição de um manual de gramática moderno, diferente do utilizado pelos jesuítas, escrito integralmente em latim pelo Pe. Manuel Álvarez. Finalmente, o maior domínio da língua nacional se viabilizaria, também, sobre o aprofundamento da língua latina, sua matriz original. Para resumir e usar duas palavras repetidas com constância pelos pensadores burgueses, só a partir da língua nacional o ensino de gramática tornar-se-ia *prático* e *útil*.

O ensino de Retórica, desenvolvido em um ano, utilizava, sem censura e sem expurgos, os clássicos latinos. Valorizava as manifestações literárias da língua nacional, em especial a poesia de Camões. Incorporava, entre os seus conteúdos, a História e a Geografia, disciplinas cujo desenvolvimento havia sido fecundado pelo movimento de expansão do mercado mundial e que estavam na base de um novo ideal pedagógico. Superando a aspiração jesuítica de formação do orador sacro, a Retórica deveria formar um homem cuja atuação política funcionasse, ao mesmo tempo, como reforço e como incremento dos negócios burgueses. Trata-se do diplomata, servidor dileto do capital numa fase em que a busca de novos mercados se revelava uma questão crucial para a burguesia européia.

No ensino de Filosofia, em detrimento da filosofia racional e moral, avultavam os estudos de filosofia natural no Seminário de Olinda. No primeiro ano de estudos, a Física experimental era desenvolvida ao lado da Lógica, da Metafísica e da Ética. No segundo ano, a História natural e a Química dominavam com exclusividade. Dessa forma, o plano de estudos do estabelecimento de ensino procurava realizar a aspiração pedagógica de Azeredo Coutinho: formar, pelas ciências modernas ainda desenvolvidas dentro da Filosofia, um padre que, concomitantemente, fosse um competente *filósofo naturalista*, visando o levantamento das riquezas naturais do

Brasil e, na seqüência, a sua exploração econômica pelo reino português.

Os estudos de Geometria, desenvolvidos em um ano, ganhavam autonomia em face da Filosofia no Seminário de Olinda e não se restringiam à Geometria elementar, pois abrangiam, também, conteúdos de Aritmética, de Trigonometria e de Álgebra elementar.

Nos três anos de duração dos estudos de Teologia, eram ministrados conteúdos dos diversos campos da Teologia teorética ou especulativa e da Teologia prática ou moral. Para evidènciar o caráter regalista desses estudos, podem ser arrolados alguns expressivos indicadores. A primeira classe de Teologia, por exemplo, cujos estudos assentavam-se sobre a História eclesiástica, foi colocada sob a responsabilidade do Pe. José Miguel Reinau, filiado ao galicanismo. O segundo ano, focalizado sobre os estudos da Teologia especulativa, feria a ortodoxia católica quando, no desenvolvimento da "doutrina dos Lugares Teológicos", invertia dois escalões da hierarquia dos "lugares derivativos secundários": a autoridade papal caia para plano inferior em relação ao "consenso dos bispos". Finalmente, no último ano, centrado sobre a Teologia prática ou moral, antagonizando-se com a orientação jesuítica, os estudos ganhavam caráter sistemático. Entre os jesuítas, continuadores da tradição escolástica, esses estudos foram desenvolvidos de forma fragmentária por meio dos "casos de consciência". A busca de princípios que ordenassem os estudos e os debates dos casos, no Seminário de Olinda, expressava, portanto, uma crítica ao próprio pensamento feudal, encarnado classicamente na escolástica.

Caberia considerar, ainda, a ação de Azeredo Coutinho como diretor-geral dos estudos em Pernambuco. Quem a analisa detidamente não deixa de reconhecer que toda a política educacional instaurada pelo Bispo teve como centro e referência o Seminário de Olinda.

Antes mesmo de assumir o cargo, já havia encaminhado solicitação ao trono no sentido de que fosse criado um imposto pessoal de vinte réis, a ser cobrado de todos os habitantes da Diocese de Olinda com mais de doze anos. O seu fim era o de contribuir para "o sustento dos Estudantes e Seminaristas pobres, e das Pessoas da Regencia e Serviço do mesmo Seminario".[19] Preocupado com reações adversas que a medida poderia desencadear, o príncipe regente mandou ouvir as câmaras para delas obter a anuência desejada. Na seqüência, o Bispo de Olinda desdobrou-se em contatos políticos e não relutou mesmo em utilizar de pressão sobre vereadores, visando remover as dificuldades que poderiam inviabilizar a cobrança desse imposto pessoal. Ao final, apesar das ressalvas levantadas pelo procurador da Câmara de Recife, sua proposta foi aprovada e levada à prática.

Azeredo Coutinho mostrou-se muito criterioso na cobrança do Subsídio Literário, imposto que, antes de sua posse, segundo correspondência oficial, vinha sendo muito "mal arrecadado", enquanto a aplicação do

montante auferido o dilapidava pela prática dos "desvios". Quando de sua chegada a Pernambuco, os salários dos professores régios estavam atrasados, metade das cadeiras estavam vagas e apadrinhados de autoridades governamentais recebiam proventos irregularmente. Depois de disciplinar a cobrança desse imposto e exercer rígido controle sobre a aplicação dos valores arrecadados, as cadeiras vagas foram providas, os salários atrasados foram pagos, os beneficiários indevidos foram excluídos da folha de pagamento e todas as cadeiras do Seminário de Olinda foram financiadas a partir da "translação" de aulas régias, antes sediadas nas cidades de Olinda e Recife. A correção dos abusos apontados desmontou a máquina do clientelismo na instrução pública em Pernambuco, o que tornou o Bispo alvo de oposição sistemática de personalidades influentes na região, bem como de maquinações visando desmoralizá-lo junto ao trono.

Os seus adversários contavam com um clima favorável, decorrente do próprio comportamento autoritário de Azeredo Coutinho. O Bispo de Olinda, por isso, via engrossar, progressivamente, o rol de seus adversários, o que tornava precária a sua sustentação no poder. O autoritarismo de Azeredo Coutinho pode ser exemplificado com o episódio que envolveu a cobrança do Subsídio Literário em Pernambuco. Assolada por uma intensa seca, a região viu-se desprovida de reses bovinas para o abate. Como conseqüência, ocorreu uma queda acentuada na captação do Subsídio Literário, imposto que incidia sobre a "Carne da que se cortar nos Açougues" e sobre a "Agua-ardente".[20] Visando compensar essa perda de recursos, Azeredo Coutinho, também investido da autoridade de governador interino na capitania, não vacilou em realizar a indevida cobrança de tal imposto sobre a carne-seca, inclusive a importada. As contestações não se fizeram esperar. Houve até vozes, entre seus opositores, que denunciaram o Bispo por só se preocupar com a manutenção do Seminário "erecto na deserta cidade de Olinda".[21] Com a intervenção da Coroa, o Bispo viu-se despojado da possibilidade de taxar o produto importado mas, pelo menos, teve reconhecido o seu questionável direito de manter a cobrança do imposto sobre a carne-seca produzida na região.

O colégio-seminário foi o estabelecimento escolar dominante ao longo de todo o período colonial.

Paralelamente, Azeredo Coutinho não se descuidara de criar novas alternativas para assegurar o abastecimento de

carne verde à região da capital e o aumento do volume dos recursos captados pelo Subsídio Literário. Daí a prioridade que conferiu, como governador da capitania, à abertura de uma estrada de trezentas léguas, que ligava Recife aos "sertões de São Francisco", visando a importação de boiadas.

Ainda merece ser posta em relevo a simbiose entre o público e o privado na experiência educacional configurada pelo Seminário de Olinda, por tratar-se de uma raiz histórica que ajuda a entender um traço distintivo da educação brasileira. Fundada sob o controle privado da facção regalista da Igreja católica, a experiência foi financiada com recursos públicos, hauridos de duas fontes distintas: o Subsídio Literário, alargado ao incidir também sobre a carne-seca, e o imposto pessoal de vinte réis. Logo, a partir dos doze anos, indiscriminadamente, todos os habitantes da capitania contavam-se entre os contribuintes. Contudo, não podiam usufruir dos serviços do colégio-seminário jovens nascidos de ligações matrimoniais ilícitas, que abundavam nos albores do século XIX, nem judeus, negros e mulatos, sobre os quais pesava "infamia de jérasão das reprovadas em Direito".[22] Assim, a totalidade dos cidadãos era obrigada a custear os serviços escolares, mas a grande maioria, desde o princípio, não apresentava os pré-requisitos impostos pelos rígidos critérios que selecionavam os colegiais. Jovens pobres e órfãos pouco usufruiriam de seus benefícios. Dessa forma, afirmando a necessidade de não discriminar os jovens ricos, Azeredo Coutinho fixou nos estatutos a possibilidade de atendê-los, desde que pagassem pelos seus estudos. As famílias abastadas, que também contribuíam para a manutenção do Seminário de Olinda pelo Subsídio Literário e pelo imposto pessoal, ainda se sujeitaram a remunerar diretamente o colégio pela formação propiciada aos seus filhos. Essa abertura, de fato, estabeleceu a predominância do atendimento aos jovens ricos, sensível já no ano de instalação do Seminário de Olinda: em 1800 matricularam-se 33 colegiais do número e 100 extra-numerários.

Concluindo, enfatize-se que o caráter duplo do Seminário de Olinda, por formar tanto quadros da Igreja católica como jovens das famílias abastadas que se preparavam para concluir seus estudos superiores na metrópole, preservava a mesma ambivalência dos colégios jesuíticos. O colégio-seminário foi o estabelecimento escolar dominante ao longo de todo o período colonial. Mas como ficou claro na discussão sobre o plano de estudos da escola pernambucana, os conteúdos aí compreendidos distanciavam-no da escolástica, hegemônica nos colégios da Companhia de Jesus. O redirecionamento dos estudos humanísticos clássicos e a preponderância sensível das ciências modernas no interior dos estudos filosóficos, que o colocaram no leito da visão de mundo burguesa, dão a dimensão desse distanciamento. Logo, o destaque deve ser dado ao fato de que o colégio-seminário, exemplificado classicamente pelo Seminário de

Seminário de Olinda: centro de referência da política educacional instaurada por Azeredo Coutinho.

Olinda, foi o estabelecimento escolar típico da fase histórica instaurada pelas reformas pombalinas da instrução pública no Brasil.

Esse colégio-seminário pombalino, que, na superfície, guardava alguma semelhança com o colégio-seminário jesuítico, vingou na segunda metade do século XVIII e entrou em decadência no início do século XIX, em especial após a Independência. Os sintomas de crise do Seminário de Olinda manifestaram-se com a Revolução Pernambucana de 1817. Muitos de seus professores e alunos envolveram-se nesse movimento republicano, cuja derrota levou lideranças à morte e à instauração de um clima de terror. Estigmatizado pelos vencedores, o Seminário de Olinda nunca mais conseguiu reerguer-se. Transformou-se, por fim, em estabelecimento pio, voltado exclusivamente para a formação de sacerdotes, no ano de 1836, quando lhe foram outorgados novos estatutos por D. João Perdigão. Mas seria errôneo atribuir à derrota republicana, em Pernambuco, o motivo maior da lenta agonia que antecedeu o desaparecimento desse importante colégio-seminário. De fato, transformações muito mais profundas colocavam por terra os projetos educacionais daquele segmento do clero que aderiu à perspectiva burguesa, na segunda metade do século XVIII

e início do século XIX. A melhor evidência desse fato foi o colégio-seminário franciscano do Rio de Janeiro. Sem ter sofrido os mesmos percalços da escola pernambucana, destinou-se, igualmente, ao desaparecimento.[23]

O que representou o golpe de misericórdia e a desarticulação definitiva desses colégios-seminários católicos foi o surgimento dos liceus e dos colégios públicos, depois da Independência. Significativamente, o próprio Colégio Pedro II nasceu sobre os escombros de um colégio-seminário católico.[24] Nas regiões mais desenvolvidas do país, portanto, o predomínio dos colégios-seminários se estendeu por meio século, aproximadamente, já que se iniciara no último quartel do século XVIII.

A retração dos colégios-seminários católicos também esteve estreitamente associada à progressiva resistência do clero ao regalismo imperial, herdado do reino português. O regalismo já desempenhara o seu papel histórico. Fora em Portugal um instrumento de luta contra o maior dos senhores feudais: a Igreja católica. Mas esta, já em grande parte derrotada nos principais bastiões do universo, vinha passando por um processo de aburguesamento gradativo. No interior dessa Igreja católica em vias de aburguesamento, importava estabelecer um divisor preciso entre os poderes espiritual e temporal. Nesse sentido, a contestação do clero contra o regalismo, no século XIX, assumiu o caráter de luta por autonomia frente ao poder político do Estado, sem que fosse ameaçada sua base burguesa. Foi nesse movimento que ganhou força a emergência dos seminários pios. Os colégios-seminários brasileiros passaram a representar para os defensores da ortodoxia católica uma submissão incômoda da Igreja aos interesses do trono. A separação do poder espiritual em relação ao poder temporal fez com que se manifestasse uma tendência geral da educação na sociedade burguesa. Mesmo que atenuada no Brasil por força de sua herança histórica, tal tendência levou a Igreja católica a limitar-se, predominantemente, à formação dos quadros clericais, enquanto o Estado burguês passava a assumir, progressivamente, a formação do cidadão. Daí a emergência dos seminários pios, de um lado, integralmente submetidos à orientação da Igreja católica, autônomos em relação ao poder temporal e restritos à formação teológica. De outro lado, desenvolveram-se o Colégio Pedro II, mantido pelo poder central, e os liceus provinciais, cujos planos de estudos fecundaram-se na rica herança das ciências modernas e na reinterpretação burguesa das humanidades clássicas.

Essa especialização dos estabelecimentos de ensino não deixava mais espaço para os colégios-seminários. Mesmo os novos colégios secundários, criados por ordens religiosas católicas durante o Império, não podem ser confundidos com aqueles. Evidencia a necessidade dessa distinção o fato de que os novos colégios cumpriam uma função propedêutica em face dos cursos superiores, tomando como modelo o plano de estudos do Colégio Pedro II.

Igualavam-se, nesse sentido, aos liceus provinciais e às demais escolas particulares leigas.

O *Relatório Gonçalves Dias* ilustra o desfecho do processo. Em 1854, praticamente todos os seminários das regiões brasileiras mais desenvolvidas eram pios.[25] O plano de estudos do Seminário de Olinda incluía, então, somente matérias teológicas — História eclesiástica, Teologia dogmática e Teologia moral — além de cantochão. Quanto aos "estudos preparatórios", o *Relatório*[26] torna evidente a tendência dominante; os seminaristas os realizavam nos liceus públicos ou em outras escolas equivalentes. Em Olinda, por exemplo, os candidatos a ingresso concluíam os seus "estudos preparatórios" junto ao Colégio das Artes ou no Liceu Provincial de Pernambuco.[27]

NOTAS

[1] Na *Apresentação* de *Obras econômicas de J. J. da Cunha de Azeredo Coutinho (1794-1804)*, o historiador Sérgio Buarque de Holanda inicia suas considerações com uma biografia do Bispo de Olinda. Mesmo não sendo muito desenvolvida, é rigorosa, pois nasceu de críticas e correções às obras de outros biógrafos como J. J. P. Lopes, Alberto Lamego, Januário da Cunha Barbosa, Inocêncio e Sacramento Blake.

[2] COUTINHO, J. J. da Cunha de Azeredo. *Obras econômicas de... (1794-1804)*. Organização e Apresentação de Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Nacional, 1966, p. 318.

[3] HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Apresentação*. In: Coutinho, J. J. da Cunha de Azeredo. *Op. cit.*, p. 53.

[4] Azeredo Coutinho, sob esse aspecto, aproxima-se da posição de Marx, exposta em *O Capital*, ao discutir a teoria moderna da colonização. MARX, K. *O Capital: crítica da economia política (livro primeiro: o processo de produção do capital)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d. v. 2, pp. 883-94.

[5] COUTINHO, J. J. da C. de A. *Op. cit.*, § XXXIV, pp. 256-7.

[6] Idem, ibidem, nota (2), p. 257-8.

[7] HOLANDA, Sérgio Buarque de. Apresentação. In: COUTINHO, J. J. da Cunha de Azeredo. Op. cit., p. 45.

[8] COUTINHO, J. J. da Cunha de Azeredo. Op. cit., pp. 79, 129, 134 e 143.

[9] Idem, ibidem, p. 184.

[10] Idem, ibidem, p. 233.

[11] Idem, ibidem, p. 191.

[12] Ver o Capítulo III da referida obra, intitulado "Em que se apontam os meios para se facilitarem as descobertas da história natural e dos ricos tesouros das colônias de Portugal". Idem, ibidem, p. 211-4.

[13] É a seguinte a relação completa das "cadeiras" e de seus respectivos professores:

"*Teologia dogmática* — Frei José Laboreiro, português, monge de S. Jerônimo, que viera com o bispo D. José.

História Eclesiástica — Padre Miguel José Reinau, natural de Pernambuco, depois reitor do Seminário, cônego e vigário geral do bispado.

Teologia Moral — Frei Bento da Trindade, português, frade grilo, como assim o encontramos chamado em um documento contemporâneo.

Filosofia Universal — Frei José da Costa Azevedo, franciscano, natural do Rio de Janeiro. Regia uma cadeira de ciências naturais em Lisboa quando veio para Pernambuco a convite do bispo D. José. Homem de grande merecimento científico, foi depois lente de mineralogia no Rio de Janeiro e o primeiro diretor do Museu Nacional.

Matemáticas — Frei Miguel Joaquim Pegado, Frade Jesuino, Borra, como assim o chama um documento da época. Era português, veio a convite do bispo D. José, e foi depois reitor do Seminário.

Retórica e Poética — Padre Miguel Joaquim de Almeida Castro, natural do Rio Grande do Norte, que exerceu o cargo até 1817. Figura de destaque na revolução emancipacionista que irrompeu naquele ano, pagou com a vida o crime do seu patriotismo.

Língua grega — José Joaquim de Castro, secular.

Gramática latina — Padre Luiz Florentino d'Almeida Catanho, pernambucano competente latinista.

Cantochão — Padre Miguel de Miranda, egresso da congregação de Pernambuco.

Desenho — Padre João Ribeiro Pessoa de Mello Montenegro, pernambucano, de grande merecimento, e uma das vítimas da revolução de 1817".

Cf. BARATTA, Cônego José do Carmo. *Escola de heróis: o Colégio de N. S. das Graças o Seminário de Olinda*. 2. ed. Recife: Comissão Estadual das Comemorações do Sesquicentenário da Independência, 1972, pp. 53-4.

[14] Apud NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. *O Seminário de Olinda e seu fundador o Bispo Azeredo Coutinho*. Recife: FUNDARPE, 1985. (Coleção Pernambucana — 2ª fase, v. 19), pp. 201-2.

[15] Idem, ibidem, p. 202.

[16] Cf. BANDEIRA, Alipio. *O Brazil Heroico em 1817*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1918, p. 215; PINTO, F. C. Souza. *Frei Miguelinho: uma página da revolução de 1817*. 5. ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet & Cia., 1928, p. 64.

[17] Apud NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. *Op. cit.*, p. 202.

[18] Cf. Estatutos do Seminario Episcopal de N. Senhora da Grasa da Cidade de Olinda de Parnambuco ordenados por D. Jozé Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho XII Bispo de Parnambuco do Conselho de S. Magestade Fidelisima fundador do mesmo Seminario. Lisboa: Typografia da Acad. R. das Ciencias, 1798, 109 p.

[19] *Carta Régia de 13 de abril de 1789*, que nomeia Azeredo Coutinho Diretor Geral dos Estudos, 2º.

[20] *Carta de Lei de 10 de novembro de 1772*, que estabelece o Subsídio Literário, II.

[21] Cf. NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. *Op. cit.*, p. 101.

[22] Estatutos do Seminario de Olinda.... *Op. cit.*, Capítulo I, § 1, p. 4.

[23] MIRANDA, Maria do Carmo Tavares de. *Os franciscanos e a formação do Brasil*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1969, p. 208.

[24] Cf. NOGUEIRA, Mons. Severino Leite. *Op. cit.*, p. 35.

[25] Em regiões menos desenvolvidas podem ser constatadas exceções. Nelas pode ter ocorrido o surgimento de colégios-seminários, segundo a matriz pombalina, ainda no período imperial. Um exemplo é o Seminário Episcopal da Conceição, implantado em Cuiabá no ano de 1853. Contudo, o surgimento tardio do liceu provincial de Mato Grosso, em 1880, reforçando a tendência geral aqui apontada, provocou o desaparecimento desse colégio-seminário.

[26] Relatório Gonçalves Dias. In: ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: PUC; Brasília: INEP, 1989. (Memórias da Educação Brasileira), p. 342.

[27] Uma discussão mais extensa sobre as idéias de Azeredo Coutinho encontra-se no capítulo 2 do livro de minha autoria. ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no Seminário de Olinda (1800-1836)*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993. Essa obra originou-se de tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp em 1991. O presente trabalho reproduz muitas das conclusões contidas no referido livro.

MULHERES EDUCADAS NA COLÔNIA

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO

Durante 322 anos — de 1500 a 1822 —, período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever.

Essa questão nos remete à tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira: as influências da cultura dos árabes naquele país, durante quase 800 anos, consideravam a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais. Era muito comum o versinho declamado nas casas de Portugal e do Brasil que dizia: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada".[1]

Os poetas daquele período não valorizavam a instrução feminina, na medida em que concretizavam e encarnavam as idéias da supremacia masculina. Gonçalo Trancoso, poeta português muito lido pelos homens lusos entre 1560 e 1600, afirmava que a mulher não tinha necessidade de ler e escrever e, se possível, não deveria falar: "Afirmo que é bom aquele rifrão que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada".[2] O poeta aconselhava também que quando andassem nas ruas não chamassem atenção sobre si: "as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua e se ensinem a não tomar brio de verem e serem vistas, que a mim me parece muito bem".[3]

Sendo também um alfabetizador, Trancoso foi procurado certa vez por uma dama da sociedade portuguesa que lhe pedia que a ensinasse a ler, já que suas vizinhas liam os livros de rezas na missa e ela não. Respondeu-lhe o poeta que como ela não tinha aprendido a ler na casa dos pais durante a infância, e agora já passava dos 20 anos de idade, deveria contentar-se com as contas do rosário de

orações. No entanto, ele enviava-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista. Por exemplo, a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H humilde a seu marido, M mansa, Q quieta, R regrada, S sizuda, entre outros. Encerrava dizendo que se ela cumprisse esse abecedário saberia mais do que aquelas senhoras que liam livros religiosos. Era essa, portanto, a mentalidade da época sobre a instrução feminina em Portugal, e que foi amplamente difundida no Brasil.[4]

ALFABETIZAÇÃO DA INDÍGENA – POR QUE NÃO?

Entretanto, por ironia, a primeira reivindicação pela instrução feminina no Brasil partiu dos indígenas brasileiros que foram ao Pe. Manoel de Nóbrega pedir que ensinasse suas mulheres a ler e escrever.[5] O Padre, sensibilizado, mandou uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, ainda no início da colonização, solicitando educação para as indígenas. Alegavam que, se a presença e assiduidade feminina era maior nos cursos de catecismo, porque também elas não podiam aprender a ler e escrever? O próprio Pe. José de Anchieta escrevia nas cartas de Piratininga que, nos encontros de conversão da catequese, "o concurso e freqüência das mulheres é maior."[6]

O indígena considerava a mulher uma companheira, não encontrando razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam, como os brancos os preveniam, o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres serem alfabetizadas. Condená-las ao analfabetismo e à ignorância lhes parecia uma idéia absurda. Isso porque o trabalho e o prazer do homem, como os da mulher indígena, eram considerados eqüitativos e socialmente úteis. Os cronistas do Brasil quinhentista se admiravam da harmonia conjugal existente entre os indígenas brasileiros. O mesmo Pe. Anchieta escreveria em seus relatos: "Sempre andam juntos".[7]

Nóbrega achou a idéia muito boa. Isso poderia desencadear um processo de respeito pelas mulheres que viviam na colônia, já que a miscigenação imposta pelo branco grassava em quase todas as aldeias, ocasionando nascimentos desvinculados de amor e respeito. João Ramalho, por exemplo, teve mais de trinta mulheres indígenas e mais de oitenta filhos.[8]

É preciso não esquecer que nessa época o colono imigrava sozinho para o Brasil, deixando a mulher e os filhos em Portugal. Ele vinha em busca do lucro fácil. A ausência da família incitava à dominação sexual masculina na colônia. Para que os abusos atenuassem, Nóbrega achava que o acesso à instrução pelas indígenas poderia colaborar de forma positiva. Os padres jesuítas tinham o desejo de fundar recolhimentos para as mulheres no Brasil. Para eles, a educação feminina na colônia não era apenas um requinte de erudição humanista. Era uma questão mais grave: tratava-se de lançar a base para a obra de moralização e também uma forma eficiente na formação de famílias brasileiras.

Catarina Paraguassu: a primeira mulher brasileira que aprendeu a ler e escrever.

Infelizmente, a Rainha de Portugal, Dona Catarina, negou a iniciativa, qualificando-a de ousada devido às "conseqüências nefastas" que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época pudesse representar. No século XVI, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres "selvagens", em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?

Apesar da negação da metrópole, algumas indígenas conseguiram burlar as regras. Catarina Paraguassu, também conhecida como Madalena Caramuru, parece ter sido a primeira mulher brasileira que sabia ler e escrever. Alguns autores afirmam que essa brasileira era filha de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, com a índia Moema ou Paraguassu. Outros afirmam que seria a própria esposa, também chamada de Catarina Paraguassu.[9] No dia 26 de março de 1561, ela escreveu uma carta de próprio cunho ao Pe. Manoel de Nóbrega.[10]

A educação "letrada", no entanto, estaria reservada ao sexo masculino, e a incumbência de tal fato foi de responsabilidade exclusiva dos padres da Companhia de Jesus. Até 1627, somente duas mulheres de São Paulo sabiam assinar o nome. Eram Leonor de Siqueira, viúva de Luiz Pedroso e sogra do Capitão-Mor Pedro Taques de Almeida, e Madalena Holsquor, viúva de Manuel Vandala, de origem flamenga.[11]

A CUSTÓDIA DAS PREDESTINADAS

A colônia brasileira do século XVI tinha poucas mulheres portuguesas. Em função disso foi criado, no período, o mito da mulher branca. Sua representação social aumentou o preconceito com relação às mulheres de outras etnias — negras e indígenas —, de condições submissas ao português. Com o aumento da população de mestiços (os mamelucos e os mulatos, que viriam a ser os brasileiros), os jesuítas e a metrópole preocuparam-se em importar para o Brasil levas de mulheres brancas com o intuito de reprodução e fixação do padrão étnico europeu/branco.

Não tinha importância se na metrópole fossem órfãs, ladras, prostitutas, alcoólatras, mentalmente incapacitadas etc. Na colônia brasileira elas seriam as responsáveis pela perpetuação do domínio europeu, por meio da procriação dos portugueses. Em 1552, Nóbrega escrevia ao Rei dizendo que os homens viviam em pecado e insistentemente pedia que "Vossa Alteza mande muitas orphans e si não houver muitas, venham mistura dellas e quaesquer".[12]

Fica claro, pelas palavras de Nóbrega, que as mulheres brancas seriam meras reprodutoras dos varões portugueses na colônia, e que a sua educação existia com esse objetivo. Nos casamentos, não haveria laços afetivos e sim contratos econômicos acertados pelo pai e, na falta desse, pelo irmão mais velho.

No Brasil-colônia, o homem decidia as ações. Era ele quem dominava, por meio da família patriarcal. Aliás, a

No Brasil colonial a mulher pouco saía de casa. Os padres eram os únicos homens, além do próprio esposo, que lhe podiam fazer companhia.

palavra família vem de *famulus*, uma expressão làtina que quer dizer: escravos domésticos de um mesmo senhor. Ou seja: todos deviam obediência ao senhor patriarcal. Sua esposa e filhas também. Elas o chamavam de "senhor meu marido; senhor meu pai".

A mulher branca colonial das camadas abastadas casava-se muito cedo. Quando ocorria a primeira menstruação, com 11 ou 12 anos, as meninas estavam prontas para o casamento com homens de 40 ou 50 anos. Isso porque demorava muito tempo para que esses portugueses conseguissem acumular fortunas ou as heranças paternas. Essas moças viviam geralmente escondidas nas "casas-grandes", e a virgindade era vigiada pelo pai e pelos irmãos. O homem tinha de ter certeza de que os filhos gerados eram dele, para herdarem os seus bens. Luccock, viajante do século XIX, observou que a reclusão feminina ainda predominava nessa época, afirmando que as mulheres portuguesas raramente saíam de casa. "O pouco contato que os costumes com elas permitem, dentro em breve, põem a nu a sua falta de educação".[13]

A PEDAGOGIA SEXUAL DA COLÔNIA

As mulheres brancas, na sua maioria, também eram sexualmente ignorantes. Quando casavam-se, seguiam para a lua-de-mel despossuídas de informações sobre o sexo. Muitas vezes, conheciam o noivo dias antes do casamento, acertado entre os homens. Na hora da relação entre os sexos, fechavam as janelas do quarto, deixando-o escuro. A claridade não combinava com a fecundação. As noivas cobriam-se com um lençol que possuía um círculo aberto em cima dos órgãos sexuais. Feito isso, o noivo adentrava o recinto e, sobreposto à sua esposa, copulava. Aliás, a Igreja católica não lhes permitia o prazer sexual. O orgasmo era entendido como coisa do demônio. O corpo feminino era um templo de purificação, não devia ser visto pelo marido. Servia apenas para reprodução dos filhos de Deus. Nesse sentido, as relações sexuais entre os portugueses, muitas vezes, eram verdadeiros estupros. O prazer sexual para o senhor patriarcal ficava a cargo das negras escravas que, além de servi-lo nas tarefas da casa, deveriam satisfazê-lo na cama. Mesmo exploradas no seu trabalho produtivo e no seu próprio corpo, contraditoriamente, com o tempo, as negras escravas dominaram o senhor tornando-o escravo do prazer sexual. Raul Dunlop conta o caso de um homem que para excitar-se diante da noiva branca precisou, nas primeiras noites de casado, levar para a alcova a camisa úmida de suor, do cheiro de sexo da sua escrava amante.[14] A dependência sexual do homem branco à sua escrava o levava a vender, muitas vezes, escravos vigorosos e rentáveis para o seu engenho por causa dos ciúmes. Preferia ter prejuízos econômicos a disputar a atenção da negra com o rival.

TRANSGREDINDO A ESFERA DOMÉSTICA

Como já evidenciado em páginas anteriores, a mulher branca da

época colonial deveria ser passiva, calada, regrada, submissa. Mas esses atributos destinados ao sexo feminino aconteciam apenas em tempos de calmaria. Quando o domínio dos portugueses era ameaçado, elas assumiam cargos tidos como masculinos, ocupando outros espaços. Nesses períodos, aprendiam rapidamente como administrar uma propriedade ou mesmo um território político. Muitas tiveram de ultrapassar a esfera doméstica para a pública. Das capitanias doadas no século XVI, as únicas que deram certo, São Vicente e Pernambuco, foram governadas por mulheres.

A capitania de São Vicente foi administrada por D. Ana Pimentel, esposa de Martin Afonso de Souza, que, ao concluir sua instalação na Vila de São Vicente em 1533, retornou a Portugal:

> (...) transmitindo os poderes de que se achava investido à sua mulher, D. Ana Pimentel, dama das mais altas qualidades e do mais subido valor (...)[15]

Sem a presença do marido, D. Ana, durante a sua gestão, mandou trazer ao Brasil as primeiras mudas de laranja, de arroz e do "gado vacum", responsáveis hoje por grande parcela da economia do Brasil. Durante o seu governo, os índios gaúchos, oriundos no Rio Grande do Sul, visitaram a governadora e um deles apaixonou-se por uma de suas damas de companhia. Casando-os, Ana Pimentel deu-lhes um lote de gado vacum, que levaram ao sul do país, reproduzindo-os em grande escala.[16] Também foi no seu governo que Brás Cubas recebeu de suas mãos uma extensão de terras (sesmaria) entre a serra de Cubatão e o mar, hoje denominada cidade de Santos.

Muitas mulheres tiveram de ultrapassar a esfera doméstica para a pública.

D. Beatriz ou Brites de Albuquerque, esposa de Duarte Coelho, governou Pernambuco quando o marido foi para Portugal com os seus filhos: "Ficava em seu lugar sua molher Donna Beatriz de Albuquerque que a todos tratava como filhos".[17] Durante a sua administração, ajudou a apaziguar o conflito entre os portugueses colonizadores e os temíveis índios botocudos que tinham o hábito da antropofagia. Essas mulheres cultivavam o ócio apenas quando era possível. No momento em que as circunstâncias exigiam uma presença decisiva na esfera de atuação administrativa, os atributos de passividade caíam por terra.[18]

A AUSÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CORPO

As atividades físicas para as mulheres das camadas favorecidas eram desestimuladas. Além do preconceito pelo trabalho manual que implicava imobilidade, as portuguesas assimilaram da tradição moura o costume de não praticarem o hábito de caminhar ou cavalgar. Andavam sempre em cadeirinhas (ou liteiras). Em casa, viviam quase sempre deitadas ou sentadas. Quando queriam um copo de água, esse era trazido por uma escrava. Engravidavam continuamente, o que deformava o corpo rapidamente. Também adquiriram o hábito de comer muitos doces açucarados, o que as tornava obesas. No discurso de posse do Governador Maurício de Nassau, é possível encontrar uma descrição sobre a indisposição física das portuguesas: "De ordinário as mulheres, ainda moças, perdem os dentes, e pelo costume de estarem contínuo sempre sentadas, não são tão ágeis".[19] Outro costume assimilado dos mouros foi a utilização das baetas, uma manta negra para cobrir a cabeça, muitas vezes usada como recurso para burlar a vigilância que a sociedade impunha.

Nos bailes, os poucos que havia, e nas festas religiosas, quando era possível, dançava-se figurativamente e os pares apenas trocavam uma ou outra palavra rápida. Nos jantares de família, as mulheres ficavam à mesa em frente aos homens, quietas, ouvindo a conversa constrangida dos mesmos, que esperavam que se retirassem para falarem à vontade.[20]

A LINGUAGEM DAS FLORES

O flerte entre os sexos ocorria freqüentemente dentro das igrejas, no horário da missa. O padre rezava em latim, de costas para os devotos. As mulheres ficavam sentadas, à mourística, no grande salão, e os homens da sociedade colonial sentavam-se nas laterais. Nessa posição, muitas moças flertavam com o sexo masculino e entabulavam ligações afetivas proibidas. Como elas eram, na sua maioria, analfabetas, não podiam mandar bilhetes secretos aos seus amores. Criaram, então, outras formas de comunicação. Utilizavam-se, por exemplo, da correspondência amorosa das flores, ou linguagem das flores, que era uma espécie de código, resultante da combinação engenhosa de interpretação simbólica das diferentes flores, construindo uma expressão codificada. Por exemplo, quando uma moça se apaixonava por um rapaz indesejado pela família, ela enviava, por meio de sua mucama, uma combinação de rosa vermelha com um ramo de trigo, que significava que ela o amava muito. Ou quando o ser amado a traía, a moça enviava uma camélia com um ramo de alecrim, que poderia significar seu arrependimento e ódio pela traição. Essa linguagem manteve-se como substituta das letras durante décadas. Com o tempo, os jovens namorados envelheceram e tornaram-se pais e a linguagem teve o seu código comprometido. "Essa ciência, transmitida assim de geração a geração, tornou-se objeto de mofa quando os progressos da educação feminina a substituíram pela escrita."[21]

MULHERES DESPROTEGIDAS

Por não saberem ler e escrever, mulheres afortunadas ficaram expostas à enganação dos homens — pais, maridos e filhos —, que muitas vezes as espoliavam e roubavam suas propriedades por meio de falsificações testamentais ou escriturais.[22] De 1578 a 1700, 450 inventários foram levantados e neles apenas duas mulheres sabiam ler e escrever.[23]

Mas o abuso não era apenas financeiro; a questão moral, aspecto importante nesse período, foi por vezes motivo de desgraça de muitas senhoras da sociedade colonial. Em um período em que ao homem pertencia o poder absoluto, a instrução não ajudava o sexo feminino a reagir, a resistir a tais abusos. Exemplo disso é o caso do estupro citado por C. R. Boxer, ocorrido em 1611, com uma dama brasileira de nome Margarida de Mendonça. Como sabia ler e escrever, enviou uma petição, de próprio punho, à Coroa, pedindo que o Rei obrigasse o suposto "marido" a casar-se legalmente com ela, caso contrário se tornaria uma mulher desonrada. Na carta ao monarca, conta detalhadamente que Nuno da Cunha disse querer casar-se com ela, mas que deveria ser em segredo. Jurando numa Ermida na frente da imagem de Cristo e dizendo-se cristão, fez os votos do casamento. E na mesma hora, não querendo esperar, "se entregou de mi e me forçou: gritando eu, me deu e me rompeu o fato, dizendo era eu sua mulher, e se gritasse, me mataria às punhaladas...".[24] Depois disso, pegou coisas de sua casa, forçou-a a assinar um papel e fugiu. Nessa petição enviada ao Rei, a justiça que D. Margarida

Roupas usadas pelas mulheres brancas durante o período colonial.

pedia não se referia ao abuso nem ao logro, mas à volta do homem que a deflorou, porque naquele período uma mulher desvirginada só tinha um caminho a seguir: a prostituição.

O Rei, ao que tudo indica, não atendeu à reivindicação de uma mulher letrada. Nos relatos de Boxer, parece que Nuno da Cunha morreu solteiro em Sena, como governador de Moçambique, em 1623. Num contexto social em que os interesses econômicos eram muito mais importantes do que a dignidade de uma dama da sociedade colonial, a instrução revelada na carta de D. Margarida foi de pouca valia.

Contudo, desde que tivessem dotes, era possível às mulheres da época colonial escolher uma alternativa para se esquivar dos pais e dos maridos indesejáveis: o ingresso nos conventos. Também era essa a única alternativa para as que quisessem estudar. Se optassem pelo celibatarismo, seriam estigmatizadas pela sociedade colonial como "solteironas", por causa da necessidade da reprodução dos varões. Uma mulher que não se casasse ou não fosse para um convento era considerada "encalhada". Criava-se, dessa forma, o estímulo ao casamento: com os homens de Cristo ou com o próprio Cristo, no caso das freiras.

EDUCANDO NOS CONVENTOS: RECLUSÃO E NOVA APRENDIZAGEM

Os conventos surgiram no Brasil apenas na segunda metade do século XVII e, normalmente, o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do cantochão, do órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais. Não havendo um sistema formal de educação para as mulheres, foi nos conventos que passaram a ser educadas.

Até esse período, as mais abastadas seguiam para Portugal para estudar. Havia casos raros, como o de D. Tereza Margarida da Silva e Orta, a primeira romancista brasileira. Irmã de Matias Aires, ela escreveu em 1752 o livro *Aventuras de Diófanes*, atribuído erroneamente durante muitos anos a Alexandre de Gusmão.[25] No Convento de Trinas, em Portugal, instruiu-se em música, artes, poesias e algumas noções de Astronomia. Dorothea era o anagrama utilizado por Tereza e seu livro obteve quatro edições, todas raríssimas, tanto em Portugal como no Brasil. Apesar de ser a primeira obra a compor a história da literatura colonial feminina, é muito pouco conhecida. Mas Tereza, além de pioneira na arte do romance brasileiro, era uma mulher decidida, destemida e de personalidade marcante. Em torno de sua história paira um mistério: foi prisioneira do Marquês de Pombal durante o seu governo, por crime de lesa-magestade. Ficou em cela onde não via "luz de sol, nem luz da lua" por mais de seis anos. Que crime Tereza teria cometido? Conspiração?[26]

O primeiro convento fundado no Brasil foi em 1678, denominado Santa Clara do Desterro, na Bahia. Foi considerado o mais luxuoso e o mais mundano pelos excessos ali cometidos,

pois algumas freiras "vestem por baixo de seus hábitos camisas bordadas (...) calção e meias de seda ligando-as commumente com fivellas de ouro cravadas de diamantes".[27] A pouca religiosidade era explicada por diversas razões: muitas mulheres eram internadas sem nenhuma vocação definida e com pouca idade. Os pais que tivessem gerado muitas filhas trancafiavam a maioria nos conventos, com receio de terem de dividir suas propriedades com os futuros genros. Também era para os conventos que os maridos enviavam as esposas que os traíam, ou as que eles queriam trair, quando não a assassinavam. Nesse sentido, essas instituições eram reconhecidas como "prisões místicas".

A prisão mística servia tanto às famílias como às próprias decisões do governo local. As moças que "erravam" eram enviadas para o convento. Foi o caso da esposa do comerciante Manoel José Fróes, que movia uma ação de separação contra o seu marido e "foi recolhida a pedido deste ao convento da Lapa por ordem do Arcebispo".[28] Não eram somente os maridos, os pais e o governo que usavam o convento como penitenciárias, também os irmãos, que no momento da partilha da herança preferiam não repartir os bens com suas irmãs. Muitas dessas mulheres fugiram da clausura, apesar da vigilância apurada. Outras, entretanto, trataram de administrar a instituição de forma produtiva. Mesmo atreladas ao poder da Igreja, iniciaram uma pedagogia de iniciativa empresarial em moldes bem estruturados.

Mais do que educação formal, os conventos foram reflexo daquilo que a sociedade colonial tinha como base fundamental: a questão econômica, a questão do comércio.

É sabido que durante o Brasil-colônia não havia bancos ou agências de crédito. Os conventos desempenharam esse papel em função do acúmulo de dotes e doações que recebiam. Na realidade, as freiras emprestavam dinheiro a juros aos proprietários de terra, aqueles mesmos que as haviam trancafiado nos conventos. Como muitos não conseguiam saldar suas dívidas em função de falências ou problemas no engenho, seus bens, algumas vezes, eram entregues aos conventos como forma de pagamento. Assim, o patrimônio das freiras foi aumentando. No convento do Desterro, na Bahia, elas se revelaram tão boas gestoras que, além de emprestarem dinheiro aos senhores, compravam, vendiam e arrendavam propriedades. Nesse sentido, fica evidenciado que apenas teoricamente existia renúncia à vida material: "O convento do Desterro fazia empréstimos e tinha propriedades enquanto pregava a pobreza".[29]

A condição econômica estabelecia a posição social da população feminina dentro do convento: as mais ricas eram as freiras de véu preto, seguidas das de véu branco, das educandas que pagavam para estudar, e das servas, que durante muito tempo deveriam ser brancas. "Sabe-se que as recolhidas de véu branco eram pessoas de prestígio, mas não prestavam votos e seu dote só chegava à metade das freiras de véu preto. (...) só em 1720 as servas puderam ser negras ou mulatas."[30]

PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO DE MULHERES

Depois da expulsão dos jesuítas (1759) e da implantação da Reforma Pombalina da Educação, em Portugal e em suas colônias, a instrução feminina pouco mudou. O português Luís Antonio Verney, que escreveu *O verdadeiro método de estudar* na Itália, dedicou um apêndice à educação das mulheres. Sua proposta tinha como objetivo o lar, a serventia doméstica. Além da tarefa de educar os filhos, que antes era tarefa da mãe-preta, à mulher cabia naquele momento a arte de "prender" o marido em casa. Verney propõe que as mães, ou na impossiblidade dessas as governantas, ensinassem as meninas. Criticava duramente a falta de instrução das mulheres portuguesas, e indiretamente, das brasileiras: "ler e escrever Português... isto é o que rara mulher sabe fazer em Portugal (...) ortografia e pontuação nenhuma conhece".[31] Sugeria a leitura da história, de noções de aritmética, de línguas, da dança, entre outros. No entanto, poucos reflexos dessa proposta educacional chegaram ao Brasil. De forma concreta, apenas o livro de José Lino Coutinho *Carta à Cora* e os estatutos do Recolhimento de Nossa Senhora da Glória, em Olinda.[32]

Até 1808, a educação de uma maneira geral continuou a mesma. Com a vinda de D. João VI, as mudanças culturais não atingiriam de imediato as mulheres. Debret dizia que

Retrato de Maria Quitéria de Jesus Medeiros, que lutou pela consolidação da Independência do Brasil, distinguindo-se com bravura em quase todos os combates no Recôncavo Baiano. Foi condecorada com a Insígnia de Cavaleiro da Ordem, pelo Imperador D. Pedro I.

desde a chegada da Corte ao Brasil tudo se preparara mas nada de positivo se fizera em prol da educação da jovem brasileira. "Esta, em 1815, se restringia, como antigamente, a recitar preces de cor e a calcular de memória sem saber escrever ou fazer as operações."[33]

Os conventos continuaram a crescer e os escândalos também. O próprio filho do Rei, D. Pedro I, teve um romance com uma freira sineira em Angra dos Reis, Rio de Janeiro, e da relação entre eles nasceu um filho, já depois do Imperador estar ausente. Viveu quatro ou cinco anos apenas.[34] O que comprova o longo caminho que ainda percorreriam as mulheres para serem compreendidas como seres atuantes na sociedade brasileira.

Maria Quitéria e a Imperatriz Leopoldina destacaram-se na passagem do Brasil-colônia para o Brasil independente. A Imperatriz Leopoldina teve participação decisiva no "dia do Fico", quando seu esposo, vacilante, não decidia se ia para Portugal ou ficava no Brasil. Também atuou na proclamação da Independência quando enviou, em comum acordo com José Bonifácio, uma carta ao marido para que ele tomasse a atitude de rompimento com o Reino Português. Foi sua missiva que desencadeou o gesto "histórico" às margens do Rio Ipiranga, em São Paulo.[35]

Quanto a Maria Quitéria, participou de diversas batalhas pela Independência: vestida de homem, seu sexo nunca foi revelado, até que seu pai o comunicasse ao seu oficial comandante da Infantaria. Recebeu de D. Pedro I elogios e méritos pela bravura e coragem de atuar como um brasileiro. Maria Graham,[36] que pintou o seu retrato e a admirava, mencionou: "ela é iletrada, mas inteligente. Sua compreensão é rápida e sua percepção aguda. Penso que, com educação, ela poderia ser uma pessoa notável".[37]

NOTAS

[1] Luís Edmundo, brasileiro, foi escritor e jornalista de 1880 a 1961. Escreveu vários livros sobre a cultura e os costumes dos brasileiros. O texto citado encontra-se em: "A Corte do Rio de Janeiro", p. 299, citado por DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX. Ana Gertrudes de Jesus. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 26.

[2] Gonçalo Trancoso é considerado o primeiro contista português. Viveu no século XVI. Escreveu *Contos e histórias de proveito e exemplo* em 1569 e publicado pela primeira vez em 1575. Seu trabalho foi uma das obras mais lidas no período. Era versado na lição da história profana e nas ciências da astronomia. Foi preceptor e caligrafista de meninos. A vida literária desse homem inicia-se sobre as ruínas da grande epidemia que em 1569 começou a grassar Lisboa. Perdeu na Peste Grande a filha e o filho, um neto e a esposa.

Ver: TRANCOSO, Gonçalo Fernandes. *Contos e histórias de proveito e exemplo.* Prefácio por João Palma Ferreira. Lisboa: Imprensa Nacional, 1974 (conforme edição de 1624).

[3] Ibdem, p. 82.

[4] Este estudo centra-se na educação da mulher branca das camadas abastadas; as informações referentes às mulheres negras e indígenas são raríssimas no período colonial brasileiro.

[5] Nóbrega era o chefe designado da primeira missão jesuítica enviada ao Brasil em 1549. Procurou adaptar-se e à catequese e aos costumes nativos, respeitando os valores do povo colonizado. É, junto com Anchieta, um dos fundadores da cidade de São Paulo, com a criação da Aldeia de Piratininga em 1553. Deixou os textos *Informações das terras do Brasil (1549)* e *Diálogo sobre a conversão do Gentio* (1556-7).

[6] Poeta, gramático e catequista, chegou ao Brasil em 1553. Deixou vasta obra, inclusive autos teatrais (Auto da Festa de São Lourenço), representados pelos índios e escritos numa mistura de espanhol, tupi-guarani e português, que marcam o início do teatro no Brasil.

[7] HOORNAERT, Eduardo et alii. *História da Igreja no Brasil.* Trad. Bertholdo Klinger. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.

[8] Darcy Ribeiro cita João Ramalho como um dos primeiros moradores do Brasil. Tinha muitas mulheres, filhos e netos descendentes das indígenas brasileiras. RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro.* São Paulo: Cia. das Letras, 1997, p. 84.

[9] Diogo Álvares Correia, denominado o Caramuru, já se encontrava na Bahia antes da chegada do governador-geral Tomé de Sousa. Foi incumbido pelo rei de auxiliá-lo na colonização.

[10] A historiografia ainda não concluiu sobre quem seria de fato a mulher que alfabetizou-se nos primórdios do Brasil-colônia. Chamada de Catarina Paraguassu, também é reconhecida como Madalena Caramurú ou Paraguassú. Otto Scheneider refere-se a Madalena Paraguassu como a primeira mulher alfabetizada, mencionando a carta como prova (p.20). Adalzira Bittencourt relata a baiana Madalena Caramuru como a filha de Caramuru e a primeira mulher a ler e escrever no Brasil (p. 51). Ignez Sabino refere-se a Catarina Paraguassu. Ver: BITTENCOURT, Adalzira. *A mulher paulista na história.* Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1954. SABINO, D. Ignez. *Mulheres illustres do Brazil.* Florianópolis: Das Mulheres, 1996. SCHENEIDER, Otto. *Curiosidades brasileiras.* Rio de Janeiro: Pongetti, 1954.

[11] Alcântara Machado escreveu sobre a vida privada do bandeirante: familiar, religiosa, econômica e social. Deixando de lado a epopéia dos desbravadores, foi em busca dos fatos. Não nos gestos heróicos que passaram à história, mas nos atos quotidianos que alicerçam e explicam os outros. Ver: MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante.* São Paulo: Martins, 1965, p. 101.

[12] Foi durante a gestão da Rainha Catarina que foram enviadas as órfãs para a povoação da Colônia brasileira. Ver: RODRIGUES, Leda M. P. *A instrução feminina em São Paulo.* São Paulo: Sedes Sapientae, 1962, p. 30.

[13] John Luccock residiu no Brasil no início do século XIX (1808-1818). Escreveu *Notas sobre o Rio de Janeiro e as partes meridionais do Brasil,* tomadas durante uma permanência de dez anos nesse país. HAHNER, J. *A mulher no Brasil.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 32.

[14] Gilberto Freyre, sociólogo, defendeu em 1922, na Universidade de Columbia, a tese "Vida social no Brasil na metade do século XIX", tema que originou o livro *Casa Grande*

e Senzala. Foi várias vezes premiado como autor de obra básica sobre relações interraciais. De acordo com Ronaldo Vainfas, dentre os vários autores que falaram das mulheres brasileiras, talvez o melhor tenha sido ele, mesmo com a arte incomparável das generalizações nem sempre exatas. "Faça-se, no entanto, alguma justiça a Gilberto Freyre: ele viu como ninguém diferenças entre as mulheres, atento às diversidades de culturas ou, como querem alguns, de cor e de raça." Ver: VAINFAS, Ronaldo. "Homoerotismo feminino e o Santo Ofício". In: PRIORE, Mary Del, *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1997, p. 115.

[15] José Torres de Oliveira escreveu um artigo sobre a fundação da Capitania de São Vicente, atribuindo apenas Martin Afonso de Souza as iniciativas realizadas durante o seu governo. Em 1530, Martin Afonso vistoriava o litoral brasileiro para implantação do núcleo ocupacional. Em 1534, o Rei lhe concedia a capitania. Nessa fase, o Oriente, com suas especiarias, convidava muito mais que o Brasil. Terminada a tarefa de colonização, Martin Afonso seguiu para a Europa, deixando sua mulher no seu lugar. Ver: OLIVEIRA, José Torres de. "Martin Afonso de Souza e a fundação de São Vicente". In: *Revista Instituto Histórico e Geográfico da Bahia,* nº 4, 1918, p. 123-138.

[16] É preciso cuidado com as obras ufanistas dos feitos femininos. Mas não podemos deixar de considerar suas informações e tentar cruzá-las com outras fontes. Adalzira Bittencout ilustra com detalhes esses fatos.

[17] Dona Beatriz foi governadora de Pernambuco duas vezes. Seu irmão, Jeronimo de Albuquerque, ajudou-lhe a dividir os problemas que enfrentava na capitania. Raras são as informações sobre a sua pessoa. Ver: SALVADOR, Frei Vicente. "História do Brasil." (Duarte Coelho). In: *Annaes da Biblioteca Nacional,* XIII, 1888, p. 44-63.

[18] O papel pioneiro de algumas mulheres no Brasil colonial, principalmente aquelas de condições economicamente baixas, que romperam com as determinações socialmente constituídas frente à educação feminina preponderantemente restrita aos "misteres domésticos" ainda está por ser escrita.

[19] Diferentemente das européias do período Renascentista, que tinham o hábito de cavalgar ou de caminhar pelos campos, as mulheres brasileiras mantiveram o costume de não se exercitar. As negras, contudo, mantinham-se ágeis e com o corpo bem delineados, em função das tarefas diárias que eram obrigadas a exercer, como escravas ou negras de ganho. Ver: PINHO, José Vanderley Araújo. *Revista do Arquivo Geográfico de Pernambuco,* Tomo 34, 1887, p. 174.

[20] Mantinha-se a mesma atitude do Brasil seiscentista. As mulheres deveriam ouvir caladas, com os olhos baixos, mantendo certa distância do sexo masculino. Ver: TAUNAY, Affonso D'E. "O enclaustramento das mulheres". Capítulo IV. *Annaes do Museu Paulista,* 1, 1922, p. 320-9.

[21] Jean Baptiste Debret (1768-1848), pintor e desenhista francês, veio para o Brasil em 1816 com a Missão Artística Francesa e aqui introduziu o neoclassicismo nas artes plásticas. Lecionou na Academia de Belas-Artes do Rio de Janeiro e escreveu *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil,* em que incluiu várias pinturas sobre o quotidiano dos brasileiros. DEBRET, Jean Baptista. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil.* 6. ed. São Paulo: INL, 1975. 2 vols.

[22] Paes Leme conta o caso de D. Isabel Pires Monteiro, que do primeiro casamento tivera uma filha e herdara uma fortuna. Casada novamente com João Fernandes de Oliveira, que também tinha um filho, viu-se lesada pelo próprio marido. Ver. RODRIGUES, Leda Maria. *História da Educação Feminina em S.Paulo.* p. 38

[23] Esses documentos vinham acompanhados de uma frase que revelava o analfabetismo e, conseqüentemente, a dependência feminina: "se declarava o motivo de ser o ato assinado por outrem a pedimento da ourtorgante: por ser mulher e não saber ler. Ver: MACHADO, Alcântara. *Vida e morte do bandeirante*, p. 101.

[24] "Romper o fato", na expressão da época, significava desvirginar, romper o hímen da mulher. BOXER, C. R. *Women in Iberian expansion overseas (1415-1815). Some facts, fancies and personalities.* New York: Oxford University Press, 1975, p. 113.

[25] Filha de José Ramos da Silva e D. Catarina de Horta, nasceu em São Paulo e casou-se aos dezesseis anos de idade, contra a vontade paterna, com o maranhense Pedro Jansen Moller van Praet. Seu livro revela a influência dos iluministas e de Fénelon. ENNES, Ernerto & ORTA, Thereza Margarida da Silva e. "Primeira escritora paulista e primeira romancista brasileira (1705-1787)". In: *Separata do Volume XXXV da Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.* São Paulo, 1938, p. 78.

[26] Durante a minha pesquisa em Lisboa, persegui alguns documentos que trouxessem pistas sobre os motivos do ódio do Marquês de Pombal por D. Tereza Margarida da Silva e Orta, assim como já o fizeram outros pesquisadores. No entanto, o silêncio ainda prepondera.

[27] É preciso não se esquecer de que as meninas, muitas vezes, ingressavam contra a vontade, com pouca idade e sem nenhuma vocação para a clausura e a pobreza. Agiam nessas instituições como meninas com desejos de adereços, modismos etc. PINHO, José Vanderley de Araújo. "Costumes monásticos na Bahia. Freiras e recolhidas." In: *Revista do Instituto Histórico de São Paulo*, XLI, 1942, p. 12-13.

[28] Ibdem, p. 133.

[29] Susan Soeiro fez um amplo estudo sobre o Convento de Santa Clara do Desterro. Escreveu *A baroque nunnery: the economic and social role of Colonial Convent Santa Clara do Desterro*, entre outros. Indicações da Fundação Carlos Chagas, na pesquisa *Mulher brasileira*. Bibliografia Anotada. São Paulo: FCC, Tomo I , 1980, p. 67.

[30] Idem.

[31] Filho de Dionísio Verney, francês, e Maria da Conceição Arnaut, portuguesa, desde a tenra idade, Luis Antonio Verney foi colocado aos cuidados de um capelão para ensinar-lhe os primeiros rudimentos. Aos 23 anos concluiu os estudos de Teologia em Évora. Em 1746, endividou-se para publicar suas idéias iluministas pedagógicas com o título *O verdadeiro método de estudar*, utilizado amplamente pelo Marquês de Pombal. VERNEY, Luís Antonio. *Verdadeiro método de estudar.* Edição organizada por Antonio Salgado Junior. Lisboa: Sá da Costa, 1952, 5 v, vol. V, p. 128.

[32] José Lino Coutinho, professor de medicina, escreveu em 1849 *Cartas sobre a educação de Cora*, que era sua filha. Seu trabalho revela semelhanças com o de Verney quando enfatiza a educação na infância, os exercícios físicos, que até então não eram estimulados, incutindo hábitos morais e amor à verdade. Nesse sentido, eles ultrapassavam as esferas de um livro de rezas, diferindo dos moldes introjetados nos conventos. In: PEIXOTO, Afrânio. *A educação da mulher.* São Paulo: Nacional, 1936, p. 107.

[33] DEBRET, Jean Baptiste. Op. cit. v. II, p. 11.

[34] A criança passou pela roda dos expostos e recebeu o nome do Imperador. Foi enterrada junto ao Adro da Sé. PINHO, José Vanderlei de Araújo. Op. cit., p. 133.

[35] A contribuição de D. Leopoldina é muito pouco estudada nos manuais de História Brasileira da Independência do Brasil, sobretudo no ensino fundamental brasileiro. Com a ini-

ciativa do Consulado Geral da Áustria, a obra de Johanna Prantner, *Imperatriz Leopoldina do Brasil*, recupera com maestria essa lacuna historiográfica. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

[36] Maria Graham, educadora inglesa, viveu no Brasil no tempo da Imperatriz Leopoldina. Colaboradora de Martius, viajante, na *Flora brasiliensis*. Escreveu sobre o Brasil. Ver: LEITE, Miriam L.M. *Livros de viagem (1803-1900)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 49.

[37]Este texto é parte da dissertação de mestrado na Unicamp (1987) e de pesquisas realizadas posteriormente em um pós-doutoramento na Universidade de Lisboa em 1996, cujos resultados foram publicados em:

RIBEIRO, Arilda. *A educação da mulher no Brasil Colônia*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. RIBEIRO, Arilda InEs Miranda. *A educação feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas (1863-1889)*. Campinas: Área de Publicações do Centro de Memória/Unicamp, 1996. (Coleção Campiniana, v. 4)

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. "Mulheres e cidadania: conquistas de cada dia." In: Perez, Zizi Trevisan. *Questões de Cidadania*. São Paulo: Cliper, 1998.

O MESTRE-ESCOLA E A PROFESSORA

HELOISA DE O. S. VILLELA

Leonardo precisava "aprender as letras", com certeza iria ser padre e assim teria futuro garantido. Mas para desespero do padrinho que se empenhara na tarefa de ensinar-lhe as rezas e as letras, o menino "desempacara do F, e já se achava no P, onde por uma infelicidade empacou de novo". Quanto às rezas, "não é capaz de fazer o pelo-sinal da esquerda para a direita, fá-lo sempre da direita para a esquerda, e não foi possível ao padrinho, apesar de toda a paciência e boa vontade, fazê-lo repetir de cor sem errar ao menos a metade do padre-nosso: em vez de dizer 'venha a nós o vosso reino' diz sempre 'venha a nós o pão nosso'." A vizinha, a quem o barbeiro chamava de "agouro do menino", e toda a gente da redondeza, não via ali senão um futuro peralta de primeira grandeza, por isso não perdia a oportunidade de desmentir o vizinho em suas esperanças a respeito do afilhado. O padrinho, por vezes, até chegava a concordar com a comadre quando esta achava que o menino não tinha jeito pra clérigo, mas logo a qualquer sinal de progresso do menino retornava animado à sua obra. Por fim decide: "Vou tratar de metê-lo na escola, e depois... toca."

> Com efeito foi cuidar nisso e falar ao mestre para receber o pequeno; morava este numa casa da rua da Vala, pequena e escura.
>
> Foi o barbeiro recebido na sala que era mobiliada por quatro ou cinco longos bancos de pinho sujos pelo uso, uma mesa pequena que pertencia ao mestre, e outra maior onde escreviam os discípulos, toda cheia de pequenos buracos para os tinteiros; nas paredes e no teto havia penduradas uma porção de enormes gaiolas de todos os tamanhos e feitios, dentro das quais pulavam e cantavam passarinhos de diversas qualidades: era a paixão predileta do pedagogo.[1]

O trecho acima, extraído da obra do médico Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*, refere-se a alguns aspectos de uma "aula" no Rio de Janeiro do início do século XIX. "Era no tempo do rei", assim o autor inicia sua narrativa que tem como protagonista principal o povo brasileiro, em especial a gente simples que comumente

não aparece na literatura romântica característica daquela época, mais preocupada em retratar trajetórias individuais, amores de final feliz seguidos de ascensão financeira e social, o maravilhoso, o impossível, o fora do comum. O relato de Manuel Antônio de Almeida procura extrair da memória histórica, configurada no discurso popular, justamente o oposto: o coletivo, o cotidiano, as relações entre as várias classes sociais, o modo de vida e os costumes da gente comum.[2] É assim que, na galeria de suas caricaturas, não esqueceu de focalizar a figura do mestre-escola, descrevendo-o dentro do seu ambiente de trabalho — o espaço escolar do início do século XIX. Vejamos, então, como construiu algumas de suas personagens — o mestre e seus alunos — e descreveu algumas de suas práticas:

> Este era um homem todo em proporções infinitesimais, baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, excessivamente calvo; usava de óculos, tinha pretensões de latinista, e dava bolos nos discípulos por dá cá aquela palha. Por isso era um dos mais acreditados da cidade. O barbeiro entrou acompanhado do afilhado, que ficou um pouco escabriado à vista do aspecto da escola que nunca tinha imaginado. Era um sábado; os bancos estavam cheios de meninos, vestidos quase todos de jaqueta ou robissões de lila, calças de brim escuro e uma enorme pasta de couro ou papelão pendurada por um çordel a tiracolo: chegaram os dois exatamente na hora da tabuada cantada. Era uma espécie de ladainha de números que se usava então nos colégios, cantada todos os sábados em uma espécie de cantochão monótono e insuportável, mas de que os meninos gostavam muito.
>
> As vozes dos meninos, juntas ao canto dos passarinhos, fazia uma algazarra de doer os ouvidos; o mestre, acostumado àquilo, escutava impassível, com uma enorme palmatória na mão, e o menor erro que algum dos discípulos cometia não lhe escapava no meio de todo o barulho: fazia parar o canto, chamava o infeliz, emendava cantando o erro cometido, e cascava-lhe pelo menos seis puxados bolos. Era o regente da orquestra ensinando a marcar o compasso. O compadre expôs, no meio do ruído, o objeto de sua visita, e apresentou o pequeno ao mestre.[3]

A descrição física do mestre — baixinho, magrinho, de carinha estreita e chupada, calvo e de óculos, a palmatória, seu instrumento de trabalho, quase como um prolongamento da mão; a descrição da escola — rua da Vala, casa pequena e escura, os poucos e velhos móveis e utensílios, os alunos, a tabuada entoada, os montões de bolos..., pouco a pouco esses pequenos detalhes da narrativa vão nos transportando para um outro tempo e

uma outra atmosfera vai nos envolvendo. É quase possível ouvir aquelas vozes em algazarra, sentir o calor daqueles corpos contidos na roupa de lila e brim dispostos no espaço da sala abafada. Nossos olhos que até então passeiam de um detalhe a outro pela sala "imaginada", vão pouco a pouco sendo atraídos por uma figura que nos encara lá do passado. Frente a frente, o professor de hoje e o mestre-escola de outrora trocam olhares de estranhamento e familiaridade. O que os distingue e os aproxima? Responder nos força a indagar: o que mudou na história da profissão docente? Ao mesmo tempo, induz a uma segunda interrogação: traços desse ofício têm se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade?

OS PRIMÓRDIOS DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL

Ao final de três séculos de colonização portuguesa, o Brasil mostra, no campo da educação, as marcas do projeto levado a cabo por Portugal em relação às suas colônias de além-mar. A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses, após séculos de predominância na nossa educação, faz com que se inicie nesta colônia, um processo de laicização da instrução com o envio dos professores régios. A expansão do imperialismo napoleônico e a inusitada solução portuguesa de transferir um reino europeu para o "exótico" continente americano acabaram por redefinir o percurso do processo educacional que até então vinha se desenrolando em terras brasileiras.

Deixemos intencionalmente de lado as primeiras realizações do Regente D. João VI em relação à formação, em nível superior e demais atividades em termos culturais, para recortar da cena apenas o que interessa aos objetivos deste trabalho, ou seja, suas ações dirigidas à organização de um sistema de instrução primária e as iniciativas voltadas para a formação de professores.

Portugal, apesar de pioneiro nas reformas de laicização do sistema escolar que marcaram a Europa do final do setecentos, adentra o oitocentos com um sistema bastante precário de instrução. Entretanto, como nos demais países europeus em que o capitalismo avançava definindo uma nova ordem social sensível ao potencial da instrução na construção da hegemonia burguesa, também em Portugal essa instrução passará a ser cada vez mais valorizada.[4]

Os três séculos da época moderna são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova "forma escolar" em detrimento dos modos antigos de aprendizagem.[5] Nesse período, ocorre a transição de uma sociedade em que a educação se faz por *impregnação cultural* para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal. Assim, por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas,

à medida que os Estados nacionais, os novos "*Estados docentes*"[6] foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado.

De fato, o momento da formação dos Estados nacionais no ocidente europeu iria coincidir com o movimento de secularização do ensino. Portugal, embora imerso num processo mais lento em relação à maioria de seus vizinhos, desenvolveria também no final do setecentos e no início do oitocentos uma política de consolidação de um sistema estatal de instrução.[7]

Em relação à instrução primária, algumas medidas passaram a ser desenvolvidas no sentido de unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros, estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas etc. Todas essas medidas buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas dentre outras.

Portugal, apesar de pioneiro nas reformas do sistema escolar que marcaram o final do setecentos, adentra o oitocentos com um sistema bastante precário de instrução.

Quanto à colônia brasileira, a inusitada transferência da Família Real e sua Corte vem colaborar para acelerar um processo que já se encontrava em andamento. A partir de então, algumas medidas seriam tomadas em relação à instrução, mas, sobretudo, em relação à instrução em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que aqui se implantava. As medidas relativas à organização da instrução elementar foram, de início, bem mais tímidas, ficando esse nível de ensino, por muito tempo ainda, quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa "escola". Mas que escola?

Da mesma forma que no continente europeu, também aqui, àquela época, havia uma multiplicidade de formas e locais de ensinar e aprender. Nas grandes propriedades

rurais, padres ligados aos engenhos ensinavam filhos de fazendeiros, agregados e até escravos. Nos espaços urbanos a diversidade era maior, variando de acordo com as posses e os objetivos das famílias que demandavam a instrução ou com as intenções de certas instituições que ofereciam por motivos religiosos — no caso da Igreja e das associações filantrópicas —, ou como preparação para desempenho de ofícios, como a instrução fornecida por algumas corporações profissionais e, até mesmo, por proprietários de escravos.

Anúncios de jornais da época e relatos de viajantes, quando se referem à presença de professores brasileiros em estrangeiros oferecendo serviços em domicílio, sugerem-nos a existência de uma demanda desse tipo de ensino pelas famílias mais abastadas, mas em relação aos segmentos populares torna-se mais difícil captar como o acesso à instrução ocorria. A narrativa de Manoel Antônio de Almeida pode oferecer-nos algumas pistas. Tentando garantir o futuro do afilhado, o padrinho, um barbeiro simples, mas com "algumas economias", deseja torná-lo padre. Para isso, necessita iniciá-lo na leitura e nas orações, certamente o mínimo exigido para ingressar nos "colégios" de alguma ordem religiosa ou matricular-se nas aulas de Latim, Filosofia, Retórica, Francês, Inglês, Grego, Economia e Comércio existentes no Rio de Janeiro daquela época.[8] O padrinho tenta ensinar-lhe em casa, e o fato aparece de forma tão natural no enredo que nos sugere ser prática comum, sobretudo se levarmos em conta que o *modelo* escolar ainda não estava rigidamente internalizado e qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrituração, cálculos etc.) certamente não se sentiria constrangido em retransmiti-la no âmbito doméstico. Ele só recorre ao "especialista", um mestre-escola "dos mais acreditados na cidade", quando reconhece a falência e os limites de sua missão.

Formas dispersas de ensino e aprendizagem iriam coexistir por muito tempo, mas é no início do século XIX, sob o reinado de D. João VI, que se inicia um controle progressivo do Estado sobre a educação formal e as primeiras iniciativas para organizar um sistema de instrução primária. Nesse período, são nomeados cerca de 120 professores e aposentados outros 30 a 40.[9] Percebe-se pela documentação oficial um início de normatização (solicitações, autorizações, exigência do juramento, um currículo mínimo como expectativa).[10] Tem-se também notícia de que D. João nomeou o Conde da Barca, um simpatizante do método de ensino mútuo, para estudar a implantação de um sistema de instrução aqui. Um professor foi enviado à Inglaterra com o propósito de estudar esse método e houve várias iniciativas de sua implantação no interior da corporação militar.[11]

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois,

já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais.

No decorrer dos três séculos da época moderna, a função docente, de início não especializada e exercida como ocupação secundária, vai mudar radicalmente. Nesse percurso, a ação das ordens religiosas que se dedicavam ao ensino e realizavam o trabalho de definição do "corpo de saberes e de *savoir-faire*" e do conjunto de "normas" e de "valores" próprios da atividade docente é bastante relevante. Assim, pode-se perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo "corpo de docentes", recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal.[12] O que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício. Os "antigos" docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto sócio-profissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem "funcionários", também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A "funcionarização" pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar.[13]

No Brasil, esse processo se inicia com o envio dos professores régios portugueses, no século XVIII e início do XIX, ainda sob o regime colonial e avança sob o reinado de D. João com algumas iniciativas de organização e normatização do exercício da profissão docente, como já vimos. Mas é somente após a Lei Geral do Ensino de 1827,[14] durante o Primeiro Império, que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente. A partir daquele "estatuto", tem início um processo de homogeneização, unificação e hierarquização em relação às iniciativas diversificadas que caracterizaram a fase anterior. No entanto, se em termos legais o caminho estava aberto, as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam mais tarde, com o Ato Adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes.

A criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão, balizado por

um duplo movimento: de um lado, o controle estatal se faz mais restrito; de outro, os docentes, de posse de um conhecimento especializado, melhoravam o seu estatuto sócio-profissional. As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário, pois:

> As escolas normais estão na origem de uma profunda mudança, de uma verdadeira mutação sociológica, do pessoal docente primário. Sob sua ação, os mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX vão, em algumas décadas, ceder lugar a profissionais formados e preparados para a atividade docente.[15]

No Brasil, esse processo de institucionalização da formação docente teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais — um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou da América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus como Portugal e Espanha. No entanto, apesar do pioneirismo, durante todo o século XIX esse tipo de formação se caracterizaria por um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infindáveis reformas, criações e extinções de escolas normais.[16] De fato, o mesmo Estado que institui os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de "profissionalização".

A adesão dos professores a esse processo de estatização não ocorre sem contradições. Se, de um lado, estão submetidos a um controle ideológico, de outro têm meios de produzir um discurso próprio e de se organizar como categoria profissional. As mudanças sociológicas do corpo docente primário, produzidas no século XIX, criaram condições para o nascimento das primeiras associações profissionais; a emergência desse *ator corporativo* constitui a última etapa do processo de profissionalização, significando uma tomada de consciência do corpo docente de seus próprios interesses como grupo profissional.[17]

A FORMAÇÃO NAS ESCOLAS NORMAIS

Com a promulgação do Ato Adicional em 1834, transferiu-se para as províncias a responsabilidade pela organização de seus sistemas de ensino (primário e secundário) e de formação de professores. Esse instrumento legal baseava-se no princípio da descentralização administrativa, embora mantivesse uma forte centralização do poder político.

O segmento da classe senhorial que assumiu a direção do Estado nas décadas de 30 a 50 do século XIX mantinha o firme propósito de se fortalecer como classe detentora de monopólios — sobre a terra, sobre a violência física, sobre os escravos.[18] O Estado imperial que se construía

deveria responder às pressões que o mundo tido como "civilizado" fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais, assim como aos velhos interesses dos grandes proprietários escravistas, que temiam perder seus privilégios e buscavam uma forma de manter sua presença no mercado mundial, sem modificar profundamente as relações que sustentavam o Império brasileiro.[19] Os governantes do Brasil se deparavam com a tarefa de organizar a sociedade de modo a ganhar apoio mais sólido para os seus objetivos. Para isso, além de sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de escravos, era preciso coordenar uma ação visando a formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representante de uma "vontade geral".

A época de criação das primeiras escolas normais no Brasil situou-se exatamente entre dois momentos conhecidos na historiografia do Império como períodos da "Ação" e da "Reação". O período da "Ação" foi o de predomínio do princípio democrático, estendendo-se de 1822 a 1836 (da Independência à queda do Regente Feijó) e estaria dividido em duas fases: luta e triunfo, separadas pela Abdicação do Primeiro Imperador em 1831. O período da "Reação" ou do Regresso Conservador se localizaria, então, entre 1836 e 1852 distinguindo-se pelo avanço do princípio da autoridade, da centralização do poder, da recuperação do prestígio da Coroa e do aumento das prerrogativas do Executivo.[20]

As primeiras experiências com escolas normais no Brasil ocorreram em período instável e tenso.

O momento seguinte à Abdicação, embora tenha significado de certa forma o triunfo das propostas liberais em contraposição ao absolutismo monárquico, não deixou de ser um triunfo relativo, pois, a partir daí, o discurso liberal começou a se afastar de suas práticas pela necessidade sentida entre os próprios partidários de "parar o carro da revolução".[21] Daí para frente, as divergências entre as facções do partido liberal seriam mais flagrantes, favorecendo o avanço das práticas autoritárias do grupo conservador.

As primeiras experiências com escolas normais no Brasil ocorreram, portanto, naquele período instável e tenso que marcou o progressivo desgaste das propostas liberais e a assunção das práticas conservadoras. Que projeto então as teria definido? Os dirigentes que assumem o poder nas várias províncias no período regencial, sintonizados com o pensamento iluminista que marcou fortemente as idéias pedagógicas da época, tanto na Europa quanto no novo continente, acreditavam de forma conveniente aos seus interesses que somente pela instrução se atingiria os estágios mais elevados da "civilização". Elegendo as nações européias como o modelo mais aperfeiçoado, entendiam que a falta de instrução do nosso povo era a verdadeira causa da distância existente entre o Brasil e as nações civilizadas. Nesse sentido, discursava na Assembléia Legislativa da província fluminense, em 1845, seu vice-presidente: "A nossa primeira necessidade é a instrução; não a instrução concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes".[22]

Essa expressão, plena de representações oriundas do racionalismo iluminista, não traduzia necessariamente uma proposta democrática, pois, tanto no continente europeu como aqui no Brasil, poderia amoldar-se perfeitamente a uma sociedade hierarquizada. Entretanto, expressava a crença otimista de que a razão encaminharia a humanidade no sentido positivo. Assim, "derramar a instrução por todas as classes" não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de "adiantamento", mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da "civilização". Por trás de frases como essas, sonoras e de grande efeito retórico, não havia uma intenção de subverter a ordem estabelecida, mas, ao contrário, o propósito de unificar certos padrões sociais, difundindo o que aqueles homens denominavam uma "moral universal". Como lembrava o presidente Aureliano Coutinho, era por meio da instrução elementar que se adquiriam "certas noções, certas práticas e sentimentos que devem ser gerais assim para as primeiras como para as classes superiores da sociedade. É essa instrução comum, essa identidade de hábitos intelectuais e morais, como bem diz um dos homens mais vistos nessas matérias, o Sr. Cousin, que constituem a unidade e a nacionalidade".[23]

Além dessa busca de uniformidade, uma outra questão estava posta: a instrução poderia ser uma eficiente arma contra a criminalidade. Havia um enorme temor por parte das elites dirigentes com a massa de homens "incultos" que habitava este vasto território, os "bárbaros dos sertões", segundo expressão da época. Por todo esse período é interessante observar como esses dirigentes relacionavam a criminalidade à falta de instrução. O presidente Paulino Soares de Souza, por exemplo, no relatório anual que apresentava à Assembléia Legislativa da província fluminense, enumerava as principais causas que, na sua opinião, "fazem

aparecer com mais freqüência crimes que perturbam a segurança individual e pública: o estado da civilização, a extensão do território, o estado moral da província e sobretudo o atraso da instrução".[24] Acaba concluindo que só pelo esforço da instrução se poderia reverter esse quadro e atingir os baixos índices de criminalidade dos países mais "desenvolvidos" que, no seu ponto de vista, se relacionavam aos "altos" níveis de instrução atingidos naqueles países. Esse discurso exprime claramente um dos *slogans* oitocentistas utilizado na defesa da escola e da escolarização: o de que abrir escolas era fechar prisões.

A experiência com as escolas normais nascia, assim, num momento em que a política educacional em várias províncias se caracterizava pela busca de uma uniformidade por meio da instrução. O movimento de criação das escolas normais inseria-se, segundo alguns dirigentes provinciais, numa espécie de cruzada pelo bem comum da sociedade. Elas formariam aqueles homens a quem caberia, por missão, elevar o nível intelectual e moral da população, unificando padrões culturais e de convivência social.

A PRIMEIRA ESCOLA NORMAL DO BRASIL

Aspectos da sua criação e trajetória durante o século XIX

Os primeiros decretos de criação de escolas normais no Brasil remontam às décadas de 30 e 40 do século XIX como conseqüência das reformas previstas pelo Ato Adicional de 1834.

A proposta de formação de professores contida na Lei Geral do Ensino de 1827 não tivera desdobramentos concretos, mas, a partir desse novo instrumento legal, cada província deveria se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino primário e secundário.

Nesse contexto, a intenção de formar professores encontra conjuntura mais favorável. Podemos constatar, a partir de então, uma seqüência de atos de criação dessas escolas em vários pontos do país: Província de Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846), dentre os primeiros.

Embora criadas, nem todas foram logo inauguradas, como, por exemplo, a de Minas e a da Bahia, que optaram por enviar dois professores para fora do país para que se preparassem para utilizar os métodos simultâneo e mútuo,

novidades àquela época em que o ensino era realizado quase que inteiramente de forma individualizada.

A primeira escola a iniciar suas atividades ainda na década de 30 foi a de Niterói, capital da província fluminense. Compreender o sentido da criação dessa instituição, naquele momento, possibilita-nos construir uma idéia mais aproximada do que foi o início da formação institucionalizada de professores no Brasil do século XIX.

A Escola Normal de Niterói foi uma importante instituição de formação de professores no Império. Embora não se situasse na Corte, exerceu grande influência nas decisões sobre a esfera educacional. Essa província funcionou como um laboratório de práticas que eram estendidas a todo o país pela supremacia que os políticos fluminenses exerciam em nível nacional e cujas bases se encontravam em Niterói, capital da província do Rio de Janeiro.[25] É interessante lembrar que a própria Corte só teria a sua primeira escola normal pública funcionando em 1881, quando a da província (que é de 1835) já fora criada há 46 anos.

Após o Ato Adicional de 1834, subiu ao poder na província fluminense o grupo conservador representado pela figura do seu presidente Joaquim José Rodrigues Torres e pelo vice-presidente e cunhado Paulino José Soares de Souza. Esse grupo político tinha um projeto claro para a direção da sociedade, que inclusive extrapolava os limites da província chegando a se estender a todo o Império. Para garantir a liderança diante de outras facções na disputa pelo poder, exerceu uma ação coerente e organizada que lhe assegurou a supremacia política até a década de 60 do século passado, ficando conhecido na historiografia como o grupo dos "saquaremas".[26] Coube justamente a esses homens a idéia de organizar uma escola normal onde se formariam os professores dessa província.[27]

A supremacia política dos "saquaremas" se explica por vários fatores, dentre eles o fato de que muitos de seus integrantes se originavam das mais importantes famílias produtoras de café, principal produto de exportação da época, e graças ao qual o país começava a se erguer da grave crise financeira que atravessava.[28] A vitória do grupo conservador resultou da sua atuação em dois campos distintos. O primeiro deles — o campo da coerção —, caracterizava-se pela violência sobre os grupos adversários, consubstanciada na criação de instituições de vigilância e punição, com a finalidade de garantir a ordem. No entanto, esses dirigentes não recorriam apenas à coerção. Buscavam, também, meios de ampliar a adesão dos grupos aliados e, desse modo, procuravam garantir o consenso por intermédio de instituições que difundissem sua visão do mundo. Foi nesse sentido, da busca do consenso no plano ideológico, que valorizaram a instrução, concebida como um espaço importante para a difusão dos princípios de "ordem" e "civilização" que regiam o ideal conservador.

Os dirigentes fluminenses pretendiam difundir sua visão de mundo e para isso era necessário fazer com que cada indivíduo identificasse os objetivos dessa classe como seus.

Por isso, era necessário colocar ordem no mundo da desordem — "civilizar" — para melhor conhecer e controlar o povo.[29] É nesse contexto que reconhecem a necessidade de formar o professor como um agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir — um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava. A Escola Normal de Niterói, pelo seu potencial organizativo e civilizatório, transformava-se numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe senhorial que se encontrava no poder.[30]

Um exemplo disso pode ser percebido na própria lei de criação da Escola Normal de Niterói. De acordo com esse documento legal percebe-se que para a admissão na escola as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual, como fica evidenciado no artigo 4°:

> Art. 4° – Para ser admitido à matricula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever.[31]

Nacionalidade, idade e moral eram critérios de exclusão e ao mesmo tempo definiam aqueles que poderiam candidatar-se à formação profissional que credenciaria para o futuro exercício do magistério. A terceira exigência era, sem dúvida, a mais interessante. "Boa morigeração" relaciona-se à moral, bons costumes e boa educação. Mas como avaliar se o indivíduo era morigerado ou não? O artigo 6° da mesma lei esclarecia um pouco mais:

> Art. 6° — Os que pretenderem matricular-se dirigirão seus requerimentos ao presidente da Província, instruídos com certidão de idade e atestação de boa conduta, passada pelo juiz de paz do seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame a que deverá proceder, achar que possuam princípios suficientes de leitura e escrita.[32]

Para a admissão na escola, as exigências recaíam muito mais nas condições morais dos indivíduos do que em sua própria formação intelectual.

Nota-se, assim, o peso da exigência de "boa morigeração" se a compararmos com a última exigência: "saber ler e escrever". A primeira dependia do aval de um juiz de paz do local de origem do pretendente (mais tarde exigiu-se também o aval do pároco), enquanto a segunda, o

próprio diretor da Escola Normal julgava. É interessante, também, observar o nível mínimo da exigência: saber ler e escrever, não sendo necessárias maiores noções de gramática, nem mesmo de cálculo.

A ênfase na exigência de "boa morigeração" provavelmente relacionava-se à sensação de intranqüilidade vivida em tempos tumultuados por movimentos considerados "desordeiros". Percebe-se que os que subiam ao poder não pretendiam abrir mão da submissão e obediência dos funcionários aos seus propósitos. Ligada ao aspecto moral havia, subjacente, a preocupação com as posições ideológicas dos futuros professores. Comparando-se os currículos da Escola Normal e os das escolas primárias observa-se que eles quase não diferiam, a não ser pela parte metodológica, já que os futuros mestres deveriam dominar, teórica e praticamente, o método lancasteriano. Isso indica que inexistia uma intenção de oferecer ao futuro mestre da escola primária uma formação mais aprofundada em termos de conhecimentos laicos, ao passo que a formação moral e religiosa era muito enfatizada.

Em relação ao povo, percebe-se também que a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir. Isso fica evidenciado quando constatamos a insistência na utilização do método lancasteriano[33] que os normalistas deveriam dominar, um método que, já naquela época, vinha sendo alvo de crítica pelos seus inexpressivos resultados em termos de aprendizagem. Por que, então, estaria ele sendo insistentemente recomendado na província do Rio de Janeiro? O que haveria de tão atraente que, mesmo após tantas experiências desastrosas, ainda se acreditava nos seus resultados?

Havia um tipo de resultado esperado que, segundo a ótica daqueles dirigentes, o método atendia. Não era pelo seu potencial de instruir bem que ele era valorizado, mas, certamente, pelo seu potencial disciplinador. Vejamos como o definia o presidente Paulino José Soares de Souza:

> Julgo preferível este sistema para as classes numerosas e para as noções elementares a qualquer outro, descansa sobre um princípio fisiológico, confirmado pela experiência, de que os meninos muito mais facilmente imitam outros do que pessoas mais adiantadas em idade; favorecem a emulação e o desenvolvimento do senso moral, faz, quando a parte disciplinar se acha bem desenvolvida, contrair hábitos de ordem, regularidade e deferência.[34]

O método lancasteriano procurava desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e ordem, exercia um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física. Características que se encaixavam perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador. Assim, a razão de tanta insistência nele por parte dos dirigentes fluminenses se devia à possibilidade de *disciplinarização* por meio de um método uniformizado para toda a população. Um método baseado principalmente

na noção de *hierarquia e ordem*, duas palavras sobre as quais repousavam todas as esperanças daqueles que se intitulavam os defensores da felicidade e bem-estar da sociedade — ou pelo menos da "boa sociedade".

Outra questão interessante era como se dosava o saber que deveria ser distribuído pelas várias camadas da população, o que correspondia, naturalmente, à visão hierarquizada daquela sociedade e a um conceito de cidadania reduzido. Existia uma distinção fundamental entre os elementos constitutivos do povo. Os escravos não eram considerados pessoas, mas coisas. Havia uma massa de homens livres e pobres que, por não possuírem mais nada além de sua liberdade e a força do seu trabalho, era destituída de direitos como, por exemplo, o do voto. Cidadãos de fato, nessa sociedade, eram apenas aqueles que, além de gozarem de liberdade, associavam a ela o fato de possuírem o atributo da propriedade de terras e de gentes.

Da mesma forma, o saber se distribuía em porções que variavam de acordo com a parcela da população à qual se destinava. Se em relação ao povo livre a distinção era mais camuflada, podendo ser observada apenas quanto à intensidade do conteúdo oferecido nas escolas, havia outros segmentos em que a exclusão podia ser percebida mais facilmente. Esse era o caso dos negros, proibidos de freqüentar as escolas primárias da província e, da mesma forma, a Escola Normal. É interessante perceber que a lei lhes proibia o acesso, "mesmo que libertos", o que demonstra a violência dessa sociedade em que, sob a capa do preconceito racial, evidenciava-se a necessidade de uma classe subjugar a outra. Havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar, e, certamente, o domínio da leitura e da escrita poderia tornar-se um instrumento poderoso para essa organização.

Outro exemplo de como funcionavam os mecanismos de exclusão do saber pode ser percebido em relação às mulheres. Na década de 30, quando surgiram as primeiras escolas normais no Brasil, já havia em muitas províncias algumas escolas de meninas. Ao que tudo indica, destinavam-se mais ao ensino das prendas domésticas, às orações e aos rudimentos de leitura.[35] Isso mostra que as mulheres não eram formalmente proibidas de freqüentar as escolas. No entanto, a seleção se operava pela redução do conteúdo do currículo das escolas femininas. Elas deveriam aprender a ler, escrever e fazer as quatro operações. A parte relativa a decimais e proporções,

bem como o estudo da geometria, que fazia parte do currículo dos meninos, era interditada às meninas. Elas aprenderiam, em contrapartida, a coser, a bordar e os demais "misteres próprios da educação doméstica".

A concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual. Desde as discussões parlamentares em torno do currículo das escolas de meninas que antecederam a promulgação da Lei Geral do Ensino de 1827, apesar de alguma oposição venceu a emenda que propunha a simplificação do conteúdo daquelas escolas. O senador Visconde de Cayru profere um longo discurso defendendo a superioridade masculina e, por fim, o Marquês de Caravellas conclui: "as meninas não têm desenvolvimento de raciocínio tão grande como os meninos".[36] Por que então escolarizar as meninas?

Durante todo o século XIX, veremos firmada essa diferenciação nos currículos tanto das escolas primárias femininas, quanto nas seções femininas das escolas normais.[37] A matemática era a ausência mais flagrante, nunca indo além das operações mais simples. Também a geometria era subtraída dos programas dessas escolas. Somente no final do século, com a experiência da co-educação, num momento em que o número de mulheres superava o de homens, vamos ter um currículo unificado. No entanto, esse nivelamento em geral vai ser feito por baixo e disciplinas como, por exemplo, a matemática, nunca seriam realmente oferecidas com um nível de profundidade nesses cursos, sendo evidente, mesmo durante o século XX, a fragilidade das chamadas disciplinas de formação geral.

SABERES NA ESCOLA NORMAL

As escolas normais eram os locais "autorizados" para a difusão de um tipo de conhecimento normatizado que deveria caracterizar o "novo" professor primário, distinguindo-o dos seus antecessores, os "velhos" mestres-escolas, e alguns conteúdos foram se transformando num corpo de saberes característicos dessa formação. Vejamos o exemplo da Escola Normal de Niterói.

Desde a sua criação, essa escola vivenciou uma série de mudanças curriculares. Pelo Ato nº 10 da Assembléia Legislativa da Província, ficaram definidas as disciplinas que seriam ministradas pelo diretor, seu único professor, naquele momento:

> A escola será regida por um diretor que ensinará: os conhecimentos de leitura e escrita pelo método lancasteriano, cujos princípios doutrinais e práticos explicará; as quatro operações de aritmética, quebrados, decimais e proporções; noções de geometria teórica e prática; elementos de geografia; princípios da moral cristã e da religião oficial e gramática nacional.[38]

Como podemos perceber temos nesse início da Escola uma grade curricular bem simplificada, pouco

diferindo das escolas primárias (a não ser domínio do método, como já vimos). Matricularam-se, inicialmente, 13 alunos: 10 bolsistas e três professores que vieram se instruir no método lancasteriano. Foi escolhido como diretor o tenente-coronel do Exército José da Costa Azevedo, figura proeminente em sua classe, com vasta experiência no magistério e domínio do método adotado.[39]

Para o ensino do método lancasteriano, em 1839 foi traduzido e impresso, por ordem da presidência da província, aquele que seria o primeiro compêndio pedagógico da Escola, o *Curso Normal para professores de primeiras letras*, de autoria do Barão Dégerando.[40] O livro encontrava-se organizado em forma de 16 conferências que tratavam dos assuntos mais variados, como: funções de um professor de primeiras letras, qualidades do professor, educação física, educação intelectual, cultivo da atenção, imaginação, memória, juízo e razão, método na instrução, educação moral, sentimento dos deveres, educação religiosa, ensino dos deveres, fortificação do caráter, hábito e imitação, trabalho e ordem. Por fim, ainda apresentava conselhos aos professores como, por exemplo, a maneira de organizar sua biblioteca pessoal e a dos alunos com leituras para meninos, jovens e adultos; recomendava, também, a escrita de um pequeno diário com reflexões sobre o ofício e incentivava o hábito da economia, sugerindo rigorosa ordem nos negócios, poupança em montepio e caixa econômica.

Como o curso da Escola Normal não era seriado, à medida que o diretor ia dando os alunos como prontos, estes submetiam-se a exame perante o presidente da província e uma banca de três examinadores convidados. Só então estariam aptos para concorrerem a uma cadeira no magistério público.

O primeiro currículo, que era bastante simplificado, receberia alguns acréscimos pela Reforma de 1847, que funde a Escola Normal ao Liceu Provincial, possibilitando uma formação diversificada para professores de ensino preliminar e de ensino médio. Por esse novo currículo, os candidatos ao ensino "preliminar" deveriam "cursar em um biênio as cadeiras de língua nacional, aritmética, álgebra, geometria elementar, catecismo, religião do Estado e didática, música e canto; desenho linear, geografia e história nacional" e os candidatos ao ensino médio deveriam "cursar essas mesmas disciplinas num triênio

acrescidas de história universal e sagrada, noções gerais de ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida".[41]

O curso tornava-se seriado e já há uma graduação de disciplinas em função do nível a que os futuros professores se destinavam. Surge o termo "didática" pela primeira vez e disciplinas novas como "álgebra, música e canto e desenho linear". A história, que antes se restringia apenas à história sagrada, embutida no conteúdo de religião, desmembra-se em "história nacional, história universal e sagrada". Aparecem também as "noções de ciências físicas e de história natural aplicáveis aos usos da vida". A experiência desse Liceu[42] não foi bem sucedida e extinguiu-se após quatro anos de existência.

Durante a presidência de Couto Ferraz, abalam-se os alicerces da formação na Escola Normal, ficando deliberado que os professores seriam formados na própria prática como professores adjuntos a um professor mais experiente até que estivessem aptos a reger sua própria escola. Esse procedimento vigoraria até 1859, ano em que, após quase uma década de extinção, a Escola seria recriada. Nessa nova fase estabeleceram-se as "cátedras" na seguinte seqüência:

— língua nacional, caligrafia, doutrina cristã, pedagogia;

— aritmética, inclusive metrologia, álgebra (até equações do 2º grau), noções de geometria teórica e prática e desenho linear;

— elementos de cosmografia e noções de geografia e história, compreendendo com maior desenvolvimento a do Brasil;

— música e canto.[43]

Nota-se o aparecimento da caligrafia, da metrologia, da cosmografia e o estabelecimento das cátedras, entregues a diferentes professores. Nesse período, o fato mais interessante é a criação de um curso especial para mulheres (que estudariam em dias alternados aos dos homens), no qual as normalistas aprenderiam todas as matérias do curso masculino, com exceção da álgebra, e a geometria se limitaria às noções mais elementares. Por outro lado, seu currículo incluiria os "trabalhos de agulha" e "prendas do exercício doméstico". Curioso é que por causa da entrada das alunas cria-se uma cadeira de "prendas", que, ao tentar a aprovação na Assembléia, tornar-se-ia alvo de pilhérias por parte dos deputados. A cadeira acaba sendo denominada de "prática", encontrando-se para tal a justificativa de que incluiria também a prática das alunas na escola anexa.[44] A nova escola, assim organizada, só começaria a funcionar realmente em 1862.

A escola, sob a direção de José Carlos Alambary Luz, iria passar por enormes mudanças curriculares e programáticas, no período de 1868 a 1876. As mais marcantes referem-se às inovações metodológicas que seriam transmitidas aos alunos-mestres, a começar pela rejeição dos castigos corporais como prática disciplinar e a introdução do método de "lição de coisas", novidade que viria modificar fundamentalmente o *fazer* dentro da sala de aula, trazendo

a necessidade de novos materiais didáticos e uma nova organização espaço-temporal da dinâmica escolar. Até o final de sua gestão, esse diretor deixaria a Escola totalmente equipada com diversos materiais didáticos importados e uma biblioteca montada. Reformou, também, as escolas anexas masculina e feminina onde se dava a prática dos alunos-mestres, imprimindo uma nova organização administrativa e espacial, mais afinada com os modernos preceitos da época.

Nesse período, em vez de funcionar em dias alternados, os cursos masculino e feminino funcionariam diariamente, apenas em horários diferentes (posteriormente em prédios separados). A instituição do ensino de ginástica e a resistência que causou entre as alunas e suas famílias foi bastante polêmica, o que ocasionou a sua suspensão por muitos anos. Na década de 80 iriam ocorrer outras reformas, mas, certamente, a mais importante vinha com a Deliberação de 14 de fevereiro de 1880, que introduzia no currículo uma maior quantidade de disciplinas de caráter científico como física, química, botânica, zoologia e higiene e, também, pela primeira vez, o ensino de francês. Entretanto, ao final daquele ano letivo, tal reforma foi desautorizada, voltando o currículo à sua forma mais simplificada. A novidade do período foi a introdução do ensino misto que causaria escândalo na comunidade. Curioso é que nessa ocasião o número de mulheres já havia, em muito, superado o de homens (movimento que, nessa Escola, ocorrerá ao longo das décadas de 60, 70 e 80 do século XIX).

No final da década de 80, os Anais da Assembléia Legislativa registram uma enorme discussão sobre a necessidade da cadeira de história sagrada, mas o que estava verdadeiramente em pauta era a retirada do ensino da religião, cancelado efetivamente com o advento da República. Além da supressão do ensino de religião, a escola entrará no período republicano com novas alterações na grade curricular que, em 1893, assim se compunha:

> Português e literatura portuguesa e nacional;
>
> Aritmética, álgebra e geometria;
>
> Geografia e cosmografia, história, principalmente a do Brasil;
>
> Física e química elementares, elementos de mineralogia:
>
> História Natural e elementos de higiene;
>
> Francês;
>
> Pedagogia e metodologia;

> Instrução moral e cívica:
> Caligrafia, desenho geométrico e de ornato;
> Música;
> Ginástica; e
> Trabalhos de agulha e economia doméstica (para o sexo feminino).[45]

Já aparecem o "português" e a "literatura" como disciplinas; a geografia fica mais detalhada; surge a mineralogia e reaparecem as demais disciplinas de caráter científico; a pedagogia e a metodologia vão se separar (antes mencionava-se só didática); a instrução moral e cívica, marcando a ideologia republicana, e permanecendo as "prendas" para as mulheres, apenas com outra designação.

Até o final do século sucederamse pequenas reformas na Escola Normal que não mudaram em essência o caráter das disciplinas do curso. Num momento fortemente marcado pela tendência cientificista e positivista, não identificamos na escola de Niterói essa influência que tão nitidamente pode ser percebida na escola de São Paulo e, sobretudo, na do Rio de Janeiro, sob a influência de Benjamin Constant. Isso não quer dizer que embates não tenham ocorrido em torno das questões curriculares e, até mesmo, sobre o sentido de se manter tal instituição, uma vez que havia outra congênere tão próxima, pois a da Corte havia sido inaugurada em 1881.

A indefinição por parte dos governos provinciais em relação à manutenção de suas escolas normais será uma característica do século XIX. Nos momentos em que os orçamentos públicos tendiam para outras prioridades, surgiam as investidas contra essas escolas que, em muitas ocasiões e em várias províncias, chegaram mesmo a cerrar suas portas. Nesses períodos, as velhas fórmulas de prover as cadeiras vagas no magistério por meio dos concursos e/ou da utilização dos professores adjuntos passavam a substituir o investimento na formação.

CRIAÇÃO E REFORMAS DE ESCOLAS NORMAIS NO BRASIL

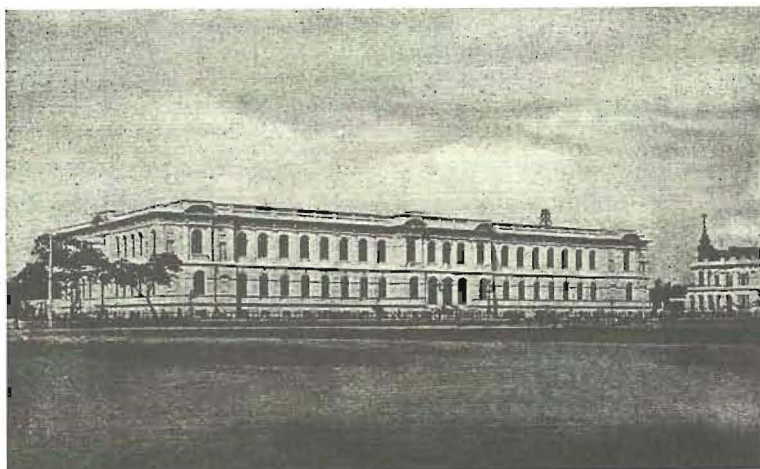
Estudos sobre as primeiras escolas normais criadas nas décadas de 30 e 40 como as da Bahia, de São Paulo e de Minas Gerais revelam muitas aproximações com essa primeira experiência da província do Rio de Janeiro. Em relação aos currículos constatamos que na primeira fase eles não diferiam muito do que era exigido nas escolas primárias: algumas pequenas diferenças na constituição das disciplinas podem ser observadas. Por exemplo, na escola baiana já aparecia desde o início a Caligrafia, o Desenho linear, a Gramática filosófica da língua portuguesa com exercícios de análise e imitação dos clássicos e na paulista a Lógica, a Caligrafia e Métodos e processos de ensino.[46] Em todas elas dava-se uma ênfase ao domínio teórico do método lancasteriano, sendo que na província fluminense ele era o único preconizado, enquanto nas outras admitia-se também o uso do método simultâneo.

Apesar de algumas escolas como a da Bahia e a de São Paulo preverem, desde o seu nascedouro, uma sessão feminina, esta nunca foi

verdadeiramente criada e não houve uma só mulher cursando esses estabelecimentos nessa primeira fase. O acesso da mulher a tal tipo de formação, como vimos no caso da província do Rio de Janeiro, só ocorreria muito mais tarde. Em todas essas províncias as exigências para admissão de alunos enfatizavam a moralidade e os bons costumes, sendo comprovado por atestados passados por autoridades do local de residência dos pretendentes, analisados em seguida pelos presidentes de província. Já quanto aos conhecimentos, as exigências afrouxavam e sua avaliação era realizada, em geral, por uma simples verificação de leitura e escrita. Isso vem ratificar a hipótese de que, nesse momento de constituição de um corpo de professores laicos, esperava-se desses "funcionários" muito mais a difusão de uma ética moral do que de conteúdos instrutivos.

As primeiras escolas caracterizaram-se por um processo moroso de formação, motivo pelo qual eram constantemente acusadas pelas assembléias provinciais, por presidentes de províncias e chefes de instrução de situarem-se aquém das expectativas de provimento das escolas públicas que se criavam. Pode-se constatar também que, nesse momento, esse tipo de formação não era muito valorizado, sendo necessário até o recurso das bolsas de estudo para atraírem indivíduos pobres para o magistério.

De modo geral é possível afirmar que as décadas de 50 e 60 não foram muito propícias à consolidação da formação dos professores em escolas normais. Apesar de verificarmos algumas escolas criadas ou recriadas nesses anos, todas, em

Escola Normal da Praça, inaugurada em 1894, mais tarde denominada Caetano de Campos em homenagem àquele que a idealizou e lançou a sua pedra fundamental.

geral, caracterizaram-se por uma situação de instabilidade evidenciada pelas reformas sucessivas, extinções, transformações, mudanças de prédio etc. Os governos provinciais oscilaram por todo o período entre um discurso de valorização dessa formação e uma prática que, na realidade, subtraía os meios para bem realizá-la. Haveria aí uma grande contradição? Teria a elite dirigente deixado de acreditar na importância da formação de seus professores? Veremos mais adiante que o descompromisso com a formação na escola normal não significava a desistência de um projeto de direção da sociedade pela via da atuação dos professores, pois, na verdade, acionavam-se outros mecanismos para garantir o mesmo fim.

Se as décadas de 50 e 60 foram marcadas pela indefinição da necessidade, ou não, da formação de professores numa instituição específica, a década de 70 assistiu a uma revalorização das escolas normais. Muitos fatores contribuíram para essa mudança de postura. Vivia-se um momento novo que repercutia em vários setores do tecido social: o enfraquecimento das bases de poder dos conservadores e da própria monarquia, e o conseqüente avanço da "montante liberal", o movimento abolicionista e a necessidade da substituição do braço escravo na lavoura, forçando a assimilação de novas técnicas e instrumentos de produção, ou a busca da solução pela via do imigrantismo. E eram esses elementos que fomentavam discussões polarizadas e forçavam partidarismos.

Também a sociedade brasileira mudava, impulsionada pelo rápido surto de urbanização experimentado desde as duas décadas anteriores. A disponibilização de capitais, que já não eram movimentados pelo comércio de escravos, favorecia a especulação, fazendo e desfazendo fortunas da noite para o dia, mas, também, financiando obras que viabilizavam as comunicações como a construção de estradas de ferro, a navegação a vapor, os cabos telegráficos, a iluminação pública — mudanças que redefiniam as percepções de tempo e espaço, formavam novos hábitos na população, estimulavam a criação de novos serviços e, finalmente, ampliavam a demanda por instrução. Esta passa a ser cada vez mais valorizada por parte de um grupo da "elite ilustrada",[47] que se caracterizaria pela defesa da escola pública no momento em que se discutia o voto do alfabetizado e a ampliação da escolarização, forçada pelo problema dos africanos livres e dos "ingênuos" que passava a atormentar as consciências da época. É importante acrescentar também que, a partir desse período, as mulheres passariam a ter uma participação mais efetiva na esfera pública, aumentando a necessidade de instrução e sua conseqüente demanda.

A Lei do Ventre Livre (1871) libertava os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, mas o que fazer com eles? Ficariam sob a guarda dos senhores de suas mães que ainda permaneciam escravas? Esses senhores estariam dispostos a despender capital com a criação e a educação

desses "ingênuos" que no futuro não lhes dariam retorno algum? Pela lei eram obrigados a se responsabilizar pelos filhos de suas escravas nascidos sob sua guarda, ainda que muitos burlassem a determinação legal e continuassem explorando o trabalho dessas crianças. Contudo o momento iria contribuir para a ampliação da rede de escolas elementares, profissionalizantes e noturnas, fossem elas subvencionadas pelo poder público, pela iniciativa particular ou promovidas por entidades filantrópicas e religiosas.

Mas não só o destino dos libertos era motivo de discussão. Uma outra questão começava a despontar no horizonte das preocupações não só de educadores, mas, principalmente, de políticos e jornalistas — a questão da representatividade eleitoral que previa o voto do alfabetizado. Nessas discussões, vários segmentos iriam se manifestar sobre a necessidade do exercício de uma cidadania consciente (ou conscientizada), trazendo para a ordem do dia problemas relativos à esfera educacional. Assim, por exemplo, se manifestava o bacharel (e diretor da Escola Normal de Niterói) Alambary Luz, no editorial do primeiro número do jornal *A Instrução Pública:*

> Um povo sem instrução chamado para nomear seus mandatários ou escolhe a quem lisonjeie as suas paixões grosseiras, ou curva-se às argúcias despóticas de seus pretensos mentores.
>
> As urnas populares nas mãos da ignorância transformam-se em verdadeiras bocetas de Pandora, quando deviam ser os sagrados instrumentos da felicidade nacional.[48]

Alambary, como muitos intelectuais e políticos de sua época, assustado com as conquistas populares, acreditava que a falta de instrução poderia desdobrar-se em equívocos nas urnas. Como boa parte dos educadores, nesse momento, iria aderir a uma perspectiva pedagógica que tentava articular um discurso de modernização às práticas de ordenamento de caráter conservador — instruir, nessa concepção, significava "moldar", "conscientizar", "conformar" o cidadão para o exercício da cidadania.

Dentro dessa perspectiva de difusão da instrução, as inovações pedagógicas, sobretudo as estrangeiras, passaram a ser muito valorizadas. E elas não paravam de chegar, junto com a febre de importações. Agora não só da Europa, mas, principalmente, dos EUA, o novo modelo que despontava na

época. Foi também nesse contexto que surgiram os grandes movimentos como as exposições e as conferências pedagógicas, dando uma nova visibilidade aos temas educacionais.[49] O modelo de escolas americanas difundia-se no eixo Rio—São Paulo, e novidades metodológicas como o método intuitivo, ou as "lições de coisas", começavam a ser adotadas por colégios de educadores famosos como os de Abílio Cezar Borges, Menezes Vieira, Rangel Pestana, Mr. Köpke, dentre outros.

Essas experiências inovadoras trouxeram um novo conceito de espaço escolar, novos materiais pedagógicos (coleções de reálias, gravuras, instrumentos de ensino, mobiliário especializado) e uma nova forma de organização escolar, ocasionando verdadeira revolução nas representações da escola e do ato de ensinar. Tornaram-se comuns os catálogos de artigos pedagógicos para consultas e encomendas a casas importadoras; jornais e revistas passam a destinar espaço para anúncios de materiais escolares diversos e listas de livros. Esse movimento era ainda reforçado pelas exposições pedagógicas nacionais e internacionais, em que se tornava hábito exibir o que os países possuíam de mais adiantado em tecnologia educacional. O clima de euforia pedagógica não poderia deixar de repercutir nas escolas normais. Já no final da década de 60 vemos reacender o interesse por essas instituições, mas é sobretudo nas décadas seguintes, de 70 e 80, que finalmente elas irão se difundir e assumir uma forma mais definida.

O município da Corte iria constituir, finalmente, sua primeira escola normal. No ano de 1874 havia sido criada uma escola particular livre, subvencionada pelo governo, mas só em 1880 decretava-se a fundação da primeira escola normal pública que abriria suas portas no ano seguinte com um currículo ambicioso, ordenado segundo a lógica positivista de Augusto Comte.[50] O período era marcado pela busca de maior definição do que vinha a ser a formação de professores e isso se expressava nas várias reformas dos currículos e nas discussões sobre tempo de formação, pré-requisitos, necessidade da prática nas escolas anexas, possibilidade ou não da co-educação, dentre outras questões. Com o advento da República, as Reformas de Benjamim Constant (1890 a 1892) tentaram um modelo de formação arrojado na Escola Normal da Capital e idealizaram o Pedagogium — um "centro propulsor de reformas e melhoramentos" — que tinha a finalidade de auxiliar os professores. A morte prematura de Benjamim Constant, os novos rumos da República e as críticas ao currículo pretensioso (e de difícil execução) da escola Normal acabaram por desfigurar os objetivos daquela experiência.

Toda essa busca de definição encontraria, ainda no final do século XIX, o seu modelo mais acabado na Escola Normal de São Paulo, sob a gestão de Caetano de Campos, sobretudo a partir da reforma que realizou em 1890. A remodelação por que passou essa escola sintetiza bem a força de algumas idéias que permaneceriam até

as grandes reformas do século XX e influenciariam várias outras reformas de escolas normais no período. Médico, Caetano de Campos revertia uma certa tendência das províncias de confiar a direção das escolas normais a bacharéis em Direito; republicano, rompia com as alianças conservadoras anteriores; pedagogo, trazia uma interessante experiência como docente no Colégio da Sociedade Propagadora da Instrução, Colégio Pestana e Escola Neutralidade de João Köpke.[51]

O traço marcante da reforma de Caetano de Campos não residia, certamente, no currículo enciclopédico e de forte conotação cientificista (já que, aliás, foi tendência da década oscilar entre as cadeiras clássicas e as científicas e terminar por amalgamá-las). O que mais nos chama a atenção é a sua concepção do que seja uma instituição formadora de professores. Nada que lembre os "pardieiros"[52] anteriores, prédios emprestados, móveis adaptados, pobreza de material didático. Para Caetano de Campos era necessário pensar grande e projetar no espaço do futuro aquela que seria uma verdadeira escola normal. Mas não só arquitetônico era o seu projeto; a prática pedagógica seria a sua pedra angular e para tal criou as escolas-modelo, dirigidas por duas experientes pedagogas, Miss Browne e dona Maria Guilhermina, ambas com formação nos Estados Unidos. Elas colocariam os alunos-mestres em contato com o que havia de mais atualizado no exercício da prática cotidiana escolar.

O complexo pedagógico idealizado por Caetano de Campos, e pelo qual lutou, foi inaugurado após a sua morte, em

Grupo de alunos em frente à Escola Normal de São Paulo, no dia 15 de novembro de 1889.

1894. "A Escola Normal da Praça" tornou-se um símbolo do magistério não só no estado de São Paulo, mas em todo o Brasil. A imponência de sua construção e os contornos da sua proposta pedagógica ficariam para sempre associados a uma certa importância da formação do professor primário, anunciada já no final do século XIX, e que conheceria seus momentos áureos até meados do século seguinte. Para tanto, os professores já possuíam o seu "palácio", signo de um tempo de profissionalização mais cuidadosa.

AS ESCOLAS NORMAIS E A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Não poderíamos terminar de compor esse breve quadro sobre a formação de professores nas escolas normais no século XIX sem enfocar o processo de feminização que esses cursos atravessaram durante o período de sua criação, em 1835, até a sua consolidação no final do século. Num espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina, sendo que a formação profissional possibilitada por essas escolas teria papel fundamental na luta das mulheres pelo acesso a um trabalho digno e remunerado.

Muitos estudos já se ocuparam dos hábitos brasileiros de reclusão das mulheres (de determinado estrato social) dos espaços públicos. No entanto, gostaríamos de lembrar que, mesmo em países europeus e na América, numa época de costumes "vitorianos", a questão da profissionalização da mulher também era alvo de lutas nem sempre de imediato sucesso. As preceptoras na literatura inglesa do século XIX incorporam tensões no que concerne à respeitabilidade social, à moralidade sexual e à autonomia. Os ensaístas das décadas de 30 e 40 achavam as preceptoras sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas. O discurso ambíguo que as apresenta como diferentes das outras mulheres e as associa àquelas que vivem à margem da sociedade deixa transparecer uma rigorosa fronteira social que separa a mulher "normal", isto é, esposa e mãe, da mulher marginal, ou seja, a louca, a prostituta e a preceptora.[53]

No discurso vitoriano, ao substituir a mãe, esperava-se que a preceptora assumisse uma conduta materna, ou seja, "assexuada", "respeitável", "pura". Contraditoriamente, por ser livre, solteira e desempenhar um trabalho assalariado representava uma constante ameaça aos valores e à estrutura familiar. Não é por acaso que na literatura do período existem tantas associações da preceptora, como mulher que busca sua independência, às figuras da louca e da prostituta, vistas também, como seres fronteiriços.[54]

Na Inglaterra, a formação profissional reconhecida e a possibilidade de assumir uma escola oficial também eram formas de escapar de um destino sombrio (a preceptora era uma "sombra errante"). Também lá, as lutas pela conquista desse *status* profissional

transformaram a composição dessa classe profissional durante o século XIX, pois, de 1880 em diante, qualquer preceptora que quisesse arranjar emprego teria de fornecer certificado do Queen's College ou similar e nos anos 1890 muitas escolas secundárias formavam o seu corpo docente com ex-alunas da casa, o que representou uma mudança significativa.[55]

Contrariando a vertente interpretativa que enxerga a entrada da mulher no magistério como concessão dos homens que abandonariam a carreira em busca de outras mais bem remuneradas, ou outra, que tenta associar essa feminização à queda do prestígio da profissão e à baixa remuneração, Jane S. Almeida chama a atenção para uma complexidade de fatores que não podem ser vistos isoladamente. Estudando comparativamente o fenômeno da feminização do magistério em Portugal e no Brasil observa que, em finais do século XIX, como o campo educacional expandiu-se quantitativamente, a explicação para o processo de desvalorização do magistério possivelmente transcenda a questão meramente sexual, podendo ser explicado também pelo fato de que o magistério passava, cada vez mais, a ser uma profissão que atendia à população de baixa renda, desvalorizada portanto na óptica capitalista. Nega que as mulheres tenham entrado nesse campo sem a resistência dos homens. Na verdade, a ampliação da rede escolar no Brasil e em Portugal, inclusive com a necessidade de mulheres assumirem o magistério de escolas femininas, foi dando ensejo a que se construísse uma argumentação que atribuía às mulheres o papel de regeneradoras morais da sociedade.

É interessante notar como esse discurso ideológico vai aos poucos desconstruindo uma visão de mulher sedutora e pecadora e construindo uma noção de mulher como ser "naturalmente" puro. O novo estatuto social feminino no magistério fez também emergir mecanismos de controle e discriminação contra as mulheres e enraizar as ideologias de domesticidade e maternagem (reforçadas pelo discurso positivista e higienista). Entretanto, como contrapartida feminina, essa ideologia foi utilizada como um elemento de resistência, pois, acatando tal discurso, as mulheres desimpediam o caminho para sua rápida inserção profissional.[56]

Os ensaístas das décadas de 30 e 40 achavam as preceptoras sexualmente vulneráveis e socialmente deslocadas.

Acompanhando o processo de inserção das mulheres no magistério e a sua afluência aos bancos das escolas normais, podemos perceber claramente uma ação de enquadramento às normas morais dominantes. Essa ação se consubstanciou em discursos e práticas que conformavam toda a possibilidade de atuação das mulheres nesse espaço acadêmico ou profissional.

Maria Joaquina Rosa dos Santos, primeira mulher a se formar pela Escola Normal de Niterói.

Nas escolas normais brasileiras, a presença feminina trouxe sérios transtornos por cinco décadas. A primeira dessas escolas, ao ser criada em 1835, nem previa a presença de alunas, e as que foram inauguradas em 1836 na Bahia e em 1846 em São Paulo mencionavam um curso feminino que não foi implantado. O provimento das cadeiras vagas das escolas femininas ficou a cargo das instituições religiosas ou particulares leigas — prática aliás difundida, e até recomendada, pelos dirigentes como no caso da província fluminense, em que se aventou a hipótese de utilizarem as órfãs do Asilo de Santa Leopoldina no preenchimento das cadeiras da instrução primária feminina.

Nas décadas de 60 e 70, as escolas criadas ou recriadas, em geral, previam a presença feminina, mas se atrapalhavam na hora de colocar a idéia em prática. Na província do Rio de Janeiro, várias tentativas foram feitas e todas mal sucedidas: colocar rapazes e moças em dias alternados, depois em horários alternados e, em 1874, em prédios separados. Aguardava-se o concurso para provimento das cadeiras da escola normal feminina, pois os professores reclamavam da sobrecarga de trabalho, que já não era pouco, e que ainda tinha de ser multiplicado pelos dois cursos. Definido o concurso não apareceram candidatas mulheres. Para complicar, na Assembléia um grupo de deputados se manifestava contrário ao desperdício de verbas para uma instituição "desnecessária",[57] e a sociedade reagia contra a idéia da co-educação. A escola feminina acaba não resistindo e só em 1880, quando já a maioria maciça do alunado era do sexo feminino, seriam fundidas as duas escolas. Diante das dúvidas das famílias e das investidas dos jornais da época, o diretor faz um extenso relato ao diretor da instrução explicando como funcionaria o sistema de entrada e saída dos alunos e alunas por locais separados,

de forma que não se vissem a não ser durante as aulas, mesmo assim vigiados por duas inspetoras atentas. Dizia, então, o diretor, que preferia esse sistema ao da escola de Pernambuco, em que um muro passado pelo meio da sala, à frente do professor, permitia que ele desse sua aula simultaneamente a alunos e alunas, mas não permitindo, entretanto, que esses dois grupos se enxergassem. Assim, o lema na sua escola seria " velar e não expiar".[58]

Em relação à crescente presença feminina no magistério, esse discurso da moralidade vai assumindo significados mais complexos ao se cruzar com os discursos médico-higienista e positivista. Pouco a pouco, as práticas mais repressivas sobre a figura da mulher-professora vão cedendo lugar à difusão de idéias que a associam ao lar, à criança e à regeneração de uma sociedade "sadia". Além disso, o magistério de crianças constituía-se uma boa alternativa a um casamento forçado ou a profissões menos prestigiadas, como costureiras, governantas e parteiras, por exemplo. Era uma atividade que permitia uma certa liberdade e, ainda, a possibilidade de adquirir conhecimentos. Assim, o magistério primário representou o ponto de partida possível no momento histórico vivido.[59]

A OUTRA FACE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: OS CONCURSOS E A VIGILÂNCIA

> Enquanto a sorte do aluno da Escola Normal não for ao menos equiparada às condições desses que vão aventurar-se nos exames semestrais para o provimento das cadeiras vagas não creio que possa haver concorrência de bons alunos para a Escola. Aqui exame rigoroso, ali (nos concursos fora da Escola) um exame extremamente fácil; aqui freqüência obrigada com perda de ano (...), ali o candidato estudando quando, como e com quem quiser; aqui a perda de um exame (esperado), inutilizando todos os exames bem sucedidos, que devem ser repetidos, ali o candidato esperado nomeado professor vencendo ordenado, tempo e obrigado só ao exame em que tem sido esperado.[60]

Durante todo o século XIX, paralelamente ao movimento de secularização da formação docente que cria instituições específicas — as escolas normais —, verificam-se ações para prover as escolas públicas com pessoal "qualificado". Essas ações consubstanciam-se em práticas que se relacionam aos concursos — formas de ingresso na carreira docente — e pelo

estabelecimento de normas que balizam o exercício da profissãom ou seja, vigilância e punição.

Esse tipo de "conformação" do professorado, em vários momentos, assumiu tal preponderância que chegou mesmo a obscurecer a importância da formação realizada nas escolas normais. O fenômeno é interessante e à primeira vista parece incoerente, pois, como entender que o mesmo Estado que institui a formação, investindo na criação de escolas normais, num momento seguinte promova a extinção das mesmas? Essa oscilação caracterizaria o século XIX em quase todas as províncias do Brasil. A explicação mais recorrente na historiografia educacional sobre o período é a de que são projetos avançados para uma realidade que não se encontra ainda preparada para assimilá-los. Mas se aprofundarmos mais a análise, perceberemos indícios que nos sugerem outras chaves explicativas. Nesse sentido, é ilustrativo o caso da extinção da primeira escola normal do Brasil, após quase uma década e meia de existência.

Embora a extinção oficial da Escola Normal tenha ocorrido apenas em 1851, podemos constatar que já anteriormente alguns determinantes apontavam para esse desenlace. Paralelamente à tentativa, aliás mal sucedida, de se formarem os professores num dos cursos oferecidos pelo Liceu, abria-se uma outra possibilidade — formá-los por um tal sistema "austríaco-holandês".

Em 1849, quando o presidente Couto Ferraz expediu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária,[61] já era a sua intenção adotar esse sistema. Naquela ocasião, teceu severas críticas à Escola Normal e às suas despesas em troca de pouco. Na exposição de motivos que anexou àquele Regulamento defendia seu ponto de vista:

> (...) entendi que o sistema austríaco era o mais apropriado em nosso país. Consiste em deixar os professores formarem-se pela prática, passando de inspetores subordinados a monitores e finalmente a mestres adjuntos e então recebem para se aperfeiçoarem em algumas lições de pedagogia. Adotei modificando-o pelo sistema holandês. Em quase todas as escolas da Holanda aproveitam-se os meninos pobres que mostram mais inteligência e são conservados nelas e se preparam para o magistério por lições especiais à tarde e sobretudo empregam-se sucessivamente nas diferentes classes, com pequenas retribuições até que pela idade possam ser colocados em uma escola sua. Deste modo podemos ter mestres sem grandes despesas das escolas normais, homens que desde a puerícia se acostumam àquela vida, que lhe tomam os hábitos e que sem grande esforço se dedicam ao ensino.

O Regulamento de 1849, ao mesmo tempo que rebaixava o nível da instrução primária, rebaixava também o nível da formação intelectual do professor. A província do Rio de Janeiro, nesse momento, tinha assumido uma clara opção por expandir a rede das escolas primárias, mas o fazia em detrimento da qualidade do ensino que nelas haveria de ser ministrado. Esse Regulamento também

estabelecia para as escolas primárias uma divisão entre escolas de primeira e segunda classe. A partir de então, a maioria das escolas da província seria de primeira classe, com um currículo bem reduzido, o que significava retroceder ao modelo das "escolas de primeiras letras". As escolas de segunda classe, em número reduzido, localizadas apenas nas freguesias ou curatos, destinar-se-iam somente àqueles elementos que reunissem condições mais favoráveis para continuar os estudos.

O Regulamento de 1849, ao mesmo tempo que rebaixava o nível da instrução primária, rebaixava também o nível da formação intelectual do professor.

O rebaixamento não ocorreu só no nível do conteúdo das escolas e nas exigências sobre a formação intelectual do professor, até o salário dele foi diminuído. No ano anterior, todos os professores primários da Província recebiam 600$000 anuais, mas a partir daí esse salário ficou restrito aos professores de 2ª classe, enquanto os de 1ª recebiam apenas 350$000 anuais.

Quanto à questão da formação do professor na prática, o presidente Couto Ferraz pretendia contornar alguns inconvenientes contestando, inclusive, a opinião de Victor Cousin, autoridade em assuntos pedagógicos na França a essa época.

> Cousin, contrastando a opinião de Cuvier a este respeito, diz que este método pode estabelecer uma marcha cativa do hábito e inimiga do progresso. Para obviar esta objeção dei aos inspetores locais a obrigação de favorecer e vigiar o desenvolvimento dos professores, e a estes o encargo de fazerem relatórios circunstanciados sobre o estado de suas escolas (...) Desejei também estabelecer conferências, duas ou três vezes no ano, entre os professores de cada município em presença dos respectivos inspetores (...) quis mesmo criar livrarias municipais em que eles tivessem para consultarem e se instruírem os livros didáticos mais citados (...) Chamo a atenção para os Conselhos municipais de instrução primária cuja criação intercalei e me parece uma medida profícua.

Com essas medidas pretendia o presidente contrabalançar a carência de formação intelectual dos professores. Nos anos subseqüentes, pode-se verificar que, dentre todas elas, apenas duas seriam adotadas verdadeiramente: o aprimoramento dos mecanismos de inspeção e a criação dos Conselhos Municipais. Daria, assim, concretude a uma tendência que já se anunciava a partir dos últimos anos: a sofisticação dos mecanismos de controle e vigilância sobre o professor por meio de uma inspeção rigorosa. Pelo Regulamento de 1849, a

Diretoria da Escola passou a se chamar Inspetoria Geral, mantendo-se os quadros dos inspetores municipais e paroquiais previstos pela Reforma de 1847.[62]

O Regulamento de 1847, ao criar a figura do inspetor paroquial, além dos municipais que já existiam, triplicava o número destes. Sua nomeação passava a ser feita por indicação do presidente da província, deixando de ser atribuição das Câmaras Municipais, o que denunciava o movimento de centralização que caracterizava a política do grupo conservador. O caráter não remunerado do cargo evidenciava a intenção de cooptar esses indivíduos como forma de garantir sua adesão ao acenar com possíveis benesses no futuro. Nesse sentido, o Regulamento de 1847 estabelecia no seu artigo 147 que, "sendo gratuito e tão importante quanto penoso, o serviço prestado pelos inspetores das escolas, o presidente da província deverá ter em muita consideração os que mais se distinguirem no desempenho de suas funções, já para preferi-los em algum emprego público da província, já para recomendá-los ao governo imperial como cidadãos dignos de remunerações honoríficas".

A prestação do serviço voluntário estava, portanto, associada formalmente a promessas de emprego público ou de prêmios. Pela criação dos Conselhos Municipais institucionalizava-se a prática de recorrer aos "homens ilustres" da localidade para auxiliar na tarefa da inspeção, ampliando-se assim o quadro dos dirigentes da província já que esses elementos funcionariam com representantes, no nível local, da política que o grupo dirigente vinha implementando.

Paralelamente à diminuição das exigências quanto à formação do professor, passa-se a regulamentar a ação educativa no corpo da lei, chegando-se mesmo ao exagero de discriminar padrões de conduta necessários aos integrantes do quadro da instrução. O comportamento do professor na escola, por exemplo, era descrito num capítulo à parte chamado "regimem das escolas". Nele, determinava-se desde a conduta do professor em sala de aula até a proibição de que se ausentasse da freguesia onde lecionava sem permissão do presidente da província, passando pela ida à missa aos domingos, orçamentos da escolas, formas de avaliação e meios de punição dos alunos.

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava da atuação em escolas de primeira classe) nos sugere que, na concepção dos dirigentes da província, a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir.

A experiência de Couto Ferraz na província fluminense seria levada a todo o Império num momento seguinte. Quando foi organizado o Gabinete da Conciliação (1853), o ex-presidente dessa província, já então ministro de Império, realizou uma reforma (1854) no ensino primário e secundário do município da Corte que serviria como modelo para as demais províncias. Pode-se constatar que a mesma direção que fora dada

quatro anos antes em âmbito provincial permaneceu na legislação imperial, confirmando a idéia de que essa província funcionava, naquele momento, como um laboratório das práticas do grupo conservador.

A reforma de Couto Ferraz, levantando a possibilidade de prover as cadeiras do magistério com os adjuntos, valorizando mais os concursos do que a formação anterior do professor e deixando a cargo dos inspetores a formação em serviço pela obediência às normas estabelecidas, na verdade vai refrear o impulso inicial de organização das escolas normais. Esse efeito pode ser percebido nas décadas seguintes e não é por acaso que muitas escolas normais se extinguiriam ou viveriam de forma agonizante a partir de então. As reclamações dos diretores dessas escolas vão se referir, constantemente, às dificuldades que encontram para manter um curso que a todo momento é desprestigiado quando, em contrapartida, pessoas muito despreparadas ascendem ao magistério por concursos que não fazem maiores exigências e, muitas vezes, já têm seus candidatos "esperados" (ficando rotulados como "concursos de palácio").

Os concursos orais e/ou escritos acabam assumindo, também, um papel definidor das capacidades profissionais. Discursos ambíguos, como o do Inspetor Geral da Corte, na década de 70, ora defendem a exigência de uma formação específica para o exercício da docência, ora reforçam a idéia de que uma escolarização prévia seguida de um concurso poderiam ser dispositivos suficientes para a seleção de bons mestres. Pelo que era exigido nos concursos podemos ter uma idéia mais aproximada do que realmente se esperava dos professores.[63]

Concluímos que, nesse processo de constituição da profissão docente, os momentos de crise e extinção das escolas normais não significam que a formação do professor deixa de ter importância para o Estado. Na verdade, como vimos, há todo um redirecionamento de prioridades que irá variar de acordo com as necessidades materiais e as representações de cada época. Em meados do século XIX, numa sociedade hierarquizada e excludente, o professor poderia até ser mal formado, mas, certamente, seria bem vigiado. Nesse Estado que se organizava, ele deveria funcionar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do fque como um difusor de conhecimentos.

Nas décadas seguintes, com as grandes mudanças que iriam ocorrer na sociedade brasileira, outras representações

sobre o professor primário seriam construídas e, já no final do século, a formação profissional conquistaria momentos de grande revalorização. No entanto, durante todo o século XIX, conviveriam várias formas de admissão à carreira do magistério que perduram até o século atual.

A PROFISSÃO DOCENTE RUMO À MATURIDADE

Segundo Antonio Nóvoa as mudanças sociológicas do corpo docente primário produzidas no século XIX criaram as condições para o nascimento das primeiras associações profissionais.[64] A emergência desse ator corporativo constitui a última etapa do processo de profissionalização da atividade docente, pois significa uma tomada de consciência dos professores de seus próprios interesses como grupo profissional e a criação dessas corporações está relacionada à existência prévia de um trabalho coletivo de constituição dos docentes em corpo solidário e da elaboração de uma mentalidade e de uma ideologia comuns. As escolas normais contribuíram para esse processo, posto que, na Europa do final do século XIX, encontram-se sempre antigos alunos e professores dessas escolas nos órgãos dirigentes das associações. O Estado se oporá diversas vezes à organização autônoma dos docentes, mas, também, por parte dos professores, a construção de um *esprit de corps* e de uma estratégia comum não ocorre sem choques e conflitos, pelo fato de que diferentes tendências éticas, ideológicas e políticas se manifestam no seio das associações.[65]

A INSTRUCÇÃO PUBLICA

FOLHA HEBDOMADARIA

J. C. DE ALAMBARY LUZ

Numero 1. Rio de Janeiro. 13 de Abril de 1872.

Folha de rosto do Jornal A Instrução Pública, publicado em 13 de abril de 1872.

Por volta da década de 70 do século XIX percebemos na Corte, e em algumas províncias, indícios de formas de organização que poderíamos identificar como exemplos de um momento de tomada de consciência do corpo docente como categoria profissional. Embora possamos argüir a existência de alguns movimentos envolvendo a presença de docentes em momentos anteriores, como clubes literários ou sociedades de instrução, vemos na década de 70, mais nitidamente, a emergência desse ator corporativo (de que nos fala Nóvoa) constituindo-se tanto nos embates externos, ao reivindicar, por exemplo, a melhoria de seu estatuto, a definição

da carreira, como internamente, dentro da própria classe, pela luta de representações que envolve a definição de uma imagem da profissão.

Como pano de fundo tínhamos os movimentos abolicionista e republicano incentivando o surgimento de clubes, grêmios e demais associações do mesmo gênero. Também o processo de urbanização, as facilidades de comunicação, a maior circulação de jornais vinham estimulando debates e trocas de informações. A questão da educação das crianças nascidas livres, do voto do alfabetizado, do ensino profissional fomentavam movimentos de educação popular com razoável adesão da sociedade civil que passava a se reunir em torno de projetos educacionais filantrópicos como os asilos e as escolas noturnas. Por seu turno, a novidade das conferências pedagógicas começava a formar o hábito das reuniões de professores em torno de questões educacionais. Daí para os movimentos associativos da profissão o passo era pequeno.

Movimentos abolicionista e republicano incentivavam o surgimento de clubes, grêmios e demais associações do mesmo gênero.

Um desses movimentos que certamente teve um papel decisivo na constituição de um espírito corporativo foi a imprensa pedagógica no seu nascedouro. A título de ilustração passaremos a relatar alguns episódios que envolveram o momento inaugural da imprensa pedagógica na Corte, um momento candente na construção de uma identidade profissional, marcado por grandes disputas entre distintos projetos, como veremos a seguir.

Em abril de 1872 é lançado na Corte um jornal pedagógico intitulado *A Instrução Pública*, dirigido por José Carlos de Alambary Luz, inspetor de ensino no município neutro e diretor da Escola Normal de Niterói. Foi talvez o primeiro no gênero a ser lançado no Brasil.[66] Sua publicação era quinzenal e contava com vários colaboradores como, por exemplo, os conselheiros Autran, Liberato Barroso, Magalhães Taques; educadores renomados como o doutor Abílio Cezar Borges, os professores Antonio Severino da Costa, A. Cony, Silva Castilho, Carlos Brazil, Felisberto de Carvalho, Teixeira de Azevedo, dentre outros. Era composto de sessões variadas que informavam sobre atos legais e legislação do ensino, apresentavam questões metodológicas e assuntos de interesse geral como economia, fisiologia do corpo humano, textos literários e de fundo moral ou religioso, poesias,

questões gramaticais, matemáticas, charadas, noticiário etc. Os editoriais de Alambary tratavam sempre de questões educacionais mais amplas ou de problemas pedagógicos dirigidos aos professores. Foi a partir de um desses editoriais que teve início uma verdadeira polêmica entre professores da época e que culminou na criação de um outro jornal.

Esse segundo jornal, que já pelo seu nome, *A Verdadeira Instrução Pública*, não esconde o seu caráter de oposição ao primeiro, era dirigido pelo professor Manoel José Pereira Frazão, seguido de um grupo de professores públicos. Caracterizou-se pelas denúncias contra todo tipo de ato contrário aos interesses do magistério colocando-se contra as posições mais elitistas defendidas pelo *A Instrução Pública*. O detonador da querela foi um dos editoriais em que Alambary criticava os professores primários, acusando-os de despreparados. Frazão, indignado, revida em favor da classe denunciando que não se poderia tomar a exceção pela regra, e que, se alguns eram despreparados, a culpa era da própria Inspetoria da Instrução que os deixou, um dia, assumir uma escola.

Pelas argumentações que Frazão utiliza percebemos que a questão tinha raízes muito mais antigas. Segundo suas explicações,[67] terminada a Guerra do Paraguai, os professores públicos entenderam que era momento de solicitar melhorias quanto aos seus vencimentos. Fizeram várias investidas junto à Inspetoria, mas sem resultados concretos. Pensaram então em criar uma sociedade, o Instituto dos Professores Públicos da Corte, "para facilitar o congraçamento da classe", mas quando estava tudo acertado, "quando os estatutos estavam quase concluídos, mão invisível espalhou a cizania entre os obreiros" e a iniciativa teve de ser adiada. Acrescentou, ainda, Frazão:

> Entretanto nossos inimigos ganhavam terreno. Da idéia que tínhamos tido de criar uma revista do Instituto, que fosse nosso órgão na Imprensa, tiraram eles a criação de uma folha em que se tem querido provar a nossa ineptidão.[68]

O jornal *A Verdadeira Instrução Pública*, ao que tudo indica, teve uma existência curta, de junho a novembro de 1872, mas veremos muitos de seus integrantes participando ativamente dos debates em torno de temas nas conferências pedagógicas do período, a exemplo do próprio Frazão. Não sabemos ainda se o jornal se refundou ou surgiu com outro nome, mas temos notícia de que conseguiram formar uma associação de professores:

> Em 1870 fizemos os maiores esforços no intuito de auxiliar o espírito da classe, a ver se conseguíamos mais tarde a criação de uma sociedade de professores com um órgão da imprensa. Parecia-nos isso um excelente meio de promover o progresso intelectual dos professores (...)
>
> Não nos enganamos: graças a Deus, acham-se hoje grupados em torno de nossa bandeira, que é a dignidade de nossa classe, mais de trinta professores de ambos os sexos, isto é, a maioria absoluta da classe, tendo o movimento começado por bem poucos! [69]

O jornal *A Instrução Pública* teve uma existência mais longa com edições quinzenais regulares entre abril de 1872 e julho de 1875. Depois de um longo período de desaparecimento voltou a circular entre agosto de 1887 e agosto de 1888. Após a Proclamação da República podemos ver seu formato assimilado pela *Revista Pedagógica*,[70] órgão de divulgação do Pedagogium, Museu Pedagógico Brasileiro, criado em 1890 com o advento da República e dirigido, inicialmente, pelo médico-educador Menezes Vieira. Ao que tudo indica, essa revista tentará preencher uma lacuna, enquadrando em padrões oficiais aquelas iniciativas de caráter autônomo, até então experimentadas.

Para concluir, retornemos ao mestre da rua da Vala, baixinho, magrinho, de óculos, com a palmatória na mão. Voltemos às nossas indagações iniciais: o que mudou na história da profissão docente? Traços desse ofício têm se mantido? É possível perceber continuidades na configuração dessa atividade?

Estudando a trajetória da profissão docente durante o século XIX podemos responder sim e não a todas essas questões. Observando o mestre da rua da Vala no seu ambiente de trabalho algo nos parece muito familiar. Certamente, sabemos que aquela cena descrita possui traços comuns com a nossa atividade profissional. Não pensamos, por exemplo, que se trata de uma cena de alguma outra ocupação muito diferente da nossa — alguém que ensina, bancos cheios de crianças, a mesa do mestre, a mesa dos alunos, materiais específicos como pastas de couro ou papelão, tinteiros, roupas mais ou menos uniformizadas, a algazarra das crianças, a tabuada cantada, os bolos, a palmatória... No entanto, algo se destaca no cenário que nos incomoda e que não assimilamos muito bem. Por acaso seriam aquelas gaiolas todas penduradas com os passarinhos a piar (a "paixão" do mestre)? Fixados nesse ponto, paramos e pensamos: o que tem essa parte da cena a ver conosco? Na verdade, essa mistura de ambientes, o doméstico e o do trabalho, é algo que nos chama a atenção, que causa estranheza. Assim, podemos dizer, com certeza, que há muitas continuidades na constituição da profissão docente durante o século XIX, mas, certamente, há também grandes rupturas que podem ser evidenciadas.

Embora saibamos que, mesmo durante o século XIX, as escolas conheceram um ambiente mais colorido, uma

maior diversidade de materiais, uma outra organização espacial, outros móveis e outras formas menos mecânicas de trabalhar com os alunos, a escola da rua da Vala ainda é identificada como uma escola e seu mestre, um professor. O que mudou fundamentalmente durante esse século foi o próprio estatuto da profissão docente que seria marcado pela conquista da *forma escolar* moderna em detrimento de outras mais antigas. Esse processo se deu a partir da transição de um momento em que a educação ainda ocorria de forma menos sistemática, e a função docente ainda era acessória e não especializada, para um outro momento caracterizado por um conjunto de saberes, normas e valores próprios da atividade docente que passam a definir a ação dos professores.

Vimos, com Antonio Nóvoa, como no mundo ocidental a emergência dos Estados modernos e a organização dos sistemas seculares de ensino iriam promover uma homogeneização dos vários tipos de docentes anteriormente existentes. Por intermédio de mecanismos de formação, recrutamento e controle o Estado foi, gradativamente, obtendo a garantia da subordinação desses docentes, mas, ao mesmo tempo, lhes assegurou um novo estatuto sócio-profissional.

A trajetória da profissão docente no Brasil seria definida, durante o século XIX, pelo projeto conservador que a instituiu. Nesse projeto se inseriram as escolas normais, que se encarregariam de definir os *saberes* e as formas de *fazer* dos futuros professores. Mas como apenas preparar o professor não bastava para garantir a sua adesão ao projeto dominante, criaram-se normas de admissão e de controle do exercício da profissão. No entanto, a realidade, como Penélope, constrói e desconstrói as malhas de sua teia. Os professores, assim constituídos naquele processo, apesar de aderirem ao projeto hegemônico, por dele tirarem a vantagem de se tornarem funcionários de uma profissão reconhecida, ao mesmo tempo passaram a produzir um discurso articulado em torno da defesa das prerrogativas do seu ofício buscando a conquista de autonomia por meio da participação, por exemplo, em movimentos associativos.

Talvez a maior descontinuidade entre o velho mestre-escola e o novo professor primário ou a nova professora que emerge no final do século XIX seja, exatamente, a consciência de uma necessidade — a da conquista de uma identidade profissional.

NOTAS

[1] ALMEIDA, M. A. *Memórias de um sargento de milícias*. São Paulo: Ática, 1998, p. 44-45.

[2] O livro foi inicialmente publicado na forma de folhetins no *Correio Mercantil*, de 27 de junho de 1852 a 31 de junho de 1853.

[3] ALMEIDA, op. cit..

[4] Sobre esse período em Portugal consultar: FERNANDES, R. *O pensamento pedagógico em Portugal*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação, 1992. FERNANDES, R. *Os caminhos do ABC*. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

[5] Nóvoa recorre a estudos como os de Roger Chartier, M. M. Compère e Dominique Julia. NÓVOA, A. "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente". In: *Teoria e Educação*, nº 4, Porto Alegre: Pannonica, 1991, p. 109-119.

[6] A expressão foi utilizada por NÓVOA. No mesmo sentido, Fernandes emprega outra expressão — "Estado mestre-escola", tomando-a de J. de D. Ramos, enfatizando o momento de transformação deste em "Estado-patrão".

[7] Cf. FERNANDES, 1992 e 1994.

[8] Sobre as "Aulas Régias" consultar: CARDOSO, T. "As 'Aulas Régias' no Rio de Janeiro: do projeto à prática." *1759-1834*. In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas (6), out. 1999, p. 105-132.

[9] ALMEIDA, J. R. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC, 1989, p. 45.

[10] ALMEIDA, op. cit.

[11] BASTOS, M. H. "A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827)." In: *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (1): 115-133, abr. 1997.

[12] NÓVOA, op. cit., p. 118-120.

[13] Ibidem, p. 121.

[14] Coleção de Leis do Brasil: Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827.

[15] NÓVOA, op. cit., p. 125.

[16] A compreensão desse processo só será possível se sua análise levar em conta tanto as limitações impostas pelo tipo de sociedade que aqui se construía, como o movimento interno de constituição desse campo profissional. Afirmar que o Brasil imitava modelos estrangeiros que não se adaptavam à nossa realidade de sociedade escravista, excludente e hierarquizada, será incorrer no risco de empobrecimento de nossa análise.

[17] NÓVOA, op. cit., p. 127.

[18] MATTOS, I. *O tempo saquarema*. São Paulo/Brasília: Hucitec/INL, 1987.

[19] ALVES, C. e VILLELA, H. "Niterói educação: histórias a serem escritas". In: MARTINS, I. e KNAUSS, P. (orgs.). Cidade múltipla: temas de história de Niterói. Niterói /RJ, Niterói Livros, 1997, p. 185-216, p. 191-192.

[20] Segundo Justiniano José da Rocha, apud MATTOS, 1987, p. 133.

[21] Essas foram palavras de Bernardo Pereira de Vasconcelos, antigo liberal que, assustado com os rumos que o movimento tomava a partir da abdicação de D. Pedro I, se tornava "regressista" (denominação dada aos liberais que nesse momento aderem ao discurso conservador). Cf. FAORO, R. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*, 7. ed, Rio de Janeiro: Globo, 1987.

[22] Província do Rio de Janeiro, Relatório do vice-presidente Visconde da Vila Real da Praia Grande, 1845.

[23] Ibidem, Relatório do presidente Aureliano de S. e O. Coutinho, 1848, p. 57.

[24] Ibidem, Relatório do presidente Paulino José Soares de Souza, 1839, p. 5-7.

[25] MATTOS, op. cit..

[26] "Saquaremas" eram os conservadores em contraposição a "Luzias", liberais. Sobre o sentido dessas denominações consultar MATTOS, op. cit..

[27] Sobre a origem dessa instituição consultar VILLELA, H. *A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores*. Dissertação de mestrado, UFF, 1990.

[28] MATTOS, 1987, p. 60-66.

[29] Ibidem, p. 251-279.

[30] VILLELA, op. cit..

[31] Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos. Lei nº 10, de 4.04.1835, art. 4º.

[32] Ibidem, art. 6º.

[33] Sobre esse método (também chamado mútuo) consultar BASTOS, M. H. & FARIA FILHO, L. (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

[34] Província do Rio de Janeiro. Relatório do presidente Paulino José Soares de Souza, 1839, p. 8.

[35] Estudos como os de HILSDORF confirmam que isso não era tão consensual como vem se afirmando. Cf. HILSDORF, M. L. "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58)." In: *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil 1500 — 1970*, v. 2, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 521-528.

[36] Annaes do Senado Federal, 1827, v. II, sessão de 22 da agosto de 1827, apud XAVIER (1980).

[37] Sobre currículos das escolas normais ver: ALMEIDA, J. S. *A Escola Normal Paulista: estudo dos currículos (1846 a 1990) — destaque para a prática de ensino*. Araraquara: UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, Boletim do Departamento de Didática, ano XI, nº 9, 1993; COSTA, M. *Uma leitura sobre a história da política provincial baiana de formação de professores: a escola normal, 1836 a 1862*. Dissertação de mestrado, UFBA, 1988; NOGUEIRA, L. *A mais antiga escola normal do Brasil (1835-1935)*. Nictheroy, Officinas Graphicas do "Diario Oficial", 1938 e VILLELA (1990).

[38] Coleção de Leis Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro — Lei nº 10 de 4 de abril de 1835.

[39] Sobre José da Costa Azevedo e o método de ensino mútuo na Escola Normal de Niterói consultar VILLELA (1999). O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. In. BASTOS e FARIA FILHO (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999

[40] Sobre o Barão Dégerando e seu manual consultar VILLELA, H. op. cit. In. BASTOS e FARIA FILHO (orgs.). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: Ediupf, 1999; e BASTOS, M. H. "A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: o Curso Normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)." In: História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (3): 95-119, abr. 1998.

[41] NOGUEIRA, op. cit., p. 48.

[42] Sobre a experiência de formação de professores neste Liceu ver ALVES, C. *A Reforma de 1847 no quadro da instrução imperial: significado da criação do Liceu Provincial de Niterói*. Niterói: UFF. Dissertação de mestrado, 1990 e VILLELA, (1990).

[43] NOGUEIRA, op. cit., p. 50.

[44] Anais da Assembléia Legislativa da Província do Rio de Janeiro. Ata da sessão de 1/02/1865.

[45] NOGUEIRA, op. cit., 1939, p. 174.

[46] COSTA, 1988 e ALMEIDA, J. S., 1993.

[47] Usamos aqui a expressão no sentido empregado por BARROS, R. S. M. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. São Paulo: Universidade de São Paulo/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1959.

[48] Jornal *A Instrução Pública* nº 1, 13 de abril de 1872. Apresentação: por Alambary Luz.

[49] Sobre as exposições pedagógicas consultar KUHLMANN JÚNIOR. M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais*, 1862 — 1922. São Paulo: USP/FFLCH, 1996. Tese de doutorado .

[50] ACÁCIO. L. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-1937).* Rio de Janeiro: UFRJ, 1993, p. 34-37. Dissertação de mestrado.

[51] Para detalhes sobre esse período ver RODRIGUES, J. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo.* São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930 e MONARCHA, C. *Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

[52] Contam os memorialistas que D. Pedro II, em visita à Escola Normal de São Paulo, comparou-a um pardieiro. De fato, até o final do século, estas escolas ocuparam prédios particulares alugados ou cedidos por repartições públicas e Igreja, em geral em mau estado de conservação.

[53] MONTEIRO, M. *Sombra errante: a preceptora na narrativa inglesa do século XIX.* Niterói: UFF, 1998. Tese de doutorado, p. 52.

[54] Esse discurso da moralidade na verdade parece esconder o temor de uma subversão. Segundo FOUCAULT, no século XIX o sexo começou a ocupar lugar importante na sociedade ocidental; a proliferação de discursos sobre a sexualidade, em vez de negá-la, tratava o assunto como um objeto muito suspeito. Para Foucault, o discurso da moralidade não serve apenas às estruturas de poder, mas também à causa da moralidade, organizando o pensamento da cultura vitoriana sobre seu próprio significado e importância. Cf. FOUCAULT, M. *História da sexualidade.* v.1 Rio de Janeiro: Edições Graal Ltda., 1986. Apud MONTEIRO, op. cit.

[55] MONTEIRO, op. cit., p. 54.

[56] ALMEIDA, J. S. "Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e Brasil (séculos XIX e XX)." In: SOUZA, R., VALDEMARIN, V. e ALMEIDA. *O legado educacional do século XIX.* Araraquara: UNESP/Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 116-117.

[57] NOGUEIRA, 1938.

[58] Ibidem, p. 145.

[59] ALMEIDA, J. S. Op. cit., p. 116-117.

[60] Extraído do Relatório do diretor da Escola Normal de Niterói, José Carlos de Alambary Luz, ao diretor da Instrução Pública, anexo ao Relatório do presidente da Província do Rio de Janeiro apresentado à Assembléia Legislativa em 8 de setembro de 1870

[61] Coleção de Leis, Decretos e Regulamentos da Província do Rio de Janeiro. Regulamento da Instrução Primária e Secundária de 14 de dezembro de 1849. Exposição de motivos.

[62] Ibidem, Regulamento da Instrução, 1º de setembro de 1847.

[63] Cf. GONDRA, J. *Concursos e provas de professores como estratégia de profissionalização docente na Corte Imperial.* São Paulo: USP/Centro de Memória, II Seminário de Fontes para a História da Educação Brasileira no Século XIX. Novembro, 1998. Texto xerocopiado.

[64] NÓVOA, op. cit., p. 127.

[65] Ibidem, p. 128.

[66] FERNANDES (1999) nos fala do Archivo Pittoresco, uma folha semanal portuguesa (1857 a 1868), dirigida também ao professorado, que era distribuída no Brasil e contava com colaboradores brasileiros. Ao que tudo indica o jornal *A Instrução Pública* foi o primeiro brasileiro no gênero.

[67] Jornal *A Instrução Pública* nº 14 de 14 de julho de 1872 (Noticiário).

[68] Idem.

[69] Jornal *A Verdadeira Instrução Pública,* nº 10, de 30 de outubro de 1872.

[70] O ciclo de vida dessa *Revista Pedagógica* foi objeto de estudo de GONDRA (1997).

INSTRUÇÃO ELEMENTAR NO SÉCULO XIX

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO

A historiografia consagrada sempre concebe a educação primária do século XIX confinada entre a desastrada política pombalina e o florescimento da educação na era republicana. Tempo de passagem, o período imperial não poucas vezes é entendido, também, como a nossa *idade das trevas* ou como um mundo onde, estranhamente, as idéias estão, continuamente, fora de lugar.[1]

Os recentes estudos a respeito da educação brasileira no século XIX, particularmente no período imperial, têm demonstrado que havia, em várias Províncias, uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas "camadas inferiores da sociedade". Questões como a necessidade e a pertinência ou não da instrução dos negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres eram amplamente debatidas e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar.

Diversas foram as leis provinciais que, por exemplo, ainda na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a freqüência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população. Aos limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, já amplamente discutidos pela historiografia, é sempre necessário considerar a baixíssima capacidade de investimento das províncias, que algumas vezes chegavam a empregar mais de 1/4 de seus recursos na instrução e obtinham pífios resultados.

Por outro lado, como veremos, enfocar o processo de escolarização ao longo do período imperial impõe, necessariamente, a relativização do papel e do lugar do Estado. A presença do Estado não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa no ramo na instrução. Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de

destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Assim, posso dizer que um dos objetivos deste texto é desnaturalizar o lugar que a própria historiografia construiu para a instituição escolar em nossa formação social, mostrando-a como um *vir a ser* contínuo e em constante diálogo com outras instituições e estruturas sociais. Assim, a perspectiva deste texto é a de demonstrar que a instituição escolar não "surge no vazio deixado por outras instituições". Os defensores da escola e de sua importância no processo de civilização do povo tiveram de, lentamente, apropriar, remodelar, ou recusar tempos, espaços, conhecimentos, sensibilidades e valores próprios de tradicionais instituições de educação. Mas não apenas isso: a escola teve também de inventar, de produzir o seu lugar próprio, e o fez, também, em íntimo diálogo com outras esferas e instituições da vida social.

DAS ESCOLAS DE PRIMEIRAS LETRAS AOS SISTEMAS DE ENSINO PRIMÁRIO

Uma das maneiras interessantes para sabermos como, nas décadas iniciais do século XIX, pensava-se o primeiro nível da educação escolar freqüentada por crianças e jovens é atentarmos para como ela era identificada. À época dizia-se que os governos estabeleciam ou mandavam criar "escolas de primeiras letras". Essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema.

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as "classes inferiores da sociedade", que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, *ler, escrever e contar*, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

A lei de 15 de novembro de 1827,[2] em seu artigo I°, dizia que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão escolas de primeiras letras que forem necessárias".

Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e propunham-se a organizar. Instruir as "classes inferiores" era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições de possibilidade da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente mas, também, dotar esse Estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das mais fundamentais seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado. Como dizia o jornal mineiro *O Universal*, em 1825:

> (...) é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa.

Sobretudo nas duas décadas posteriores à independência, boa parte das discussões sobre a importância da instrução estará relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o Império das leis. Isso significava, por um lado, instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado imperial nas suas mais diversas manifestações e funções e, por outro lado, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo que exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais.

O Estado Imperial brasileiro e as províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834,[3] foram pródigos em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado imperial, à lei de 1827 sucederam-se várias outras com o intuito de normatizar a instrução pública no município da Corte. Tais leis acabavam, no entanto, por servir, dentro de certos limites, de referência para as províncias. No que concerne a estas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os presidentes das províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais,[4] levando-nos a acreditar que a normatização legal constituiu-se numa das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução.

Em decorrência desses fatores, o que podemos observar, ao longo do período imperial, é, em primeiro

lugar, o desenvolvimento de serviços de instrução, de redes de escolas, muito diversas em consonância com a diversidade das Províncias do Império. Em segundo lugar, devido à precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução, "reconhecidamente dispendioso", como apontava Tavares Bastos,[5] acabava, mesmo quando recebia relativamente altos investimentos financeiros,[6] por contar com recursos sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços. Em terceiro lugar, as multiplicidades dos atos legais, bem como das suas orientações, fator devedor do pouco tempo que os presidentes de província permaneciam no cargo[7] e da fragilidade das Assembléias Provinciais, que acabou por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as "reformas dos serviços de instrução" quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores como um grande feito político-administrativo.

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem nos levar a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 acabou por impedir o desenvolvimento da instrução primária no Brasil imperial. Apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas.

Assim, com a afirmação paulatina da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a "escola de primeiras letras" pela "instrução elementar". A palavra *elementar*, mesmo etmologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o "princípio básico, o elemento primeiro", e do qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e

Ao "ler, escrever e contar" agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças.

valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social.

Ao "ler, escrever e contar" agregaram-se outros conhecimentos e valores, que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como "rudimentos de gramática", de "língua pátria", de "aritmética" ou "rudimentos de conhecimentos religiosos", lentamente, aparecerão nas leis como componentes de uma "instrução elementar".

A partir dos anos 60 do século XIX, em diversas províncias, como resultado dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição de busca de estabelecimento de um mínimo de organicidade e articulação entre os poderes instituídos, é que vai adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma "instrução" ou "educação primária" que estivesse ordenada de acordo com preceitos estabelecidos por leis gerais. Estas deveriam estar de acordo com as "modernas" formas de se pensar o fenômeno educativo e, na medida do possível, articuladas à "instrução secundária". Observa-se, nesse momento, em várias províncias, um vertiginoso crescimento dos "conhecimentos escolarizados", ou seja, há um aumento significativo daqueles conhecimentos que, esperava-se, a escola deveria ensinar aos alunos.

As leis provinciais, por outro lado, diversificam-se aos poucos, denotando a crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também da existência de sistemas provinciais, e posteriormente, estaduais sistemas de ensino cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX. A abrangência e a importância de tais sistemas, no que se refere ao período aqui enfocado, vêm sendo estudadas nos últimos anos, demonstrando uma enorme diferenciação nos processos de escolarização de cada uma das províncias do Império.

É nessa direção que devemos entender, por exemplo, as preocupações daqueles que, como Rui Barbosa, propunham reformar, no final do século XIX, todo o *sistema* de instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a crença no progresso da nação por meio do progresso das letras. Para isso, diziam, não bastavam escolas ou instituições isoladas, seria preciso, inclusive de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino dando-lhe um caráter moderno e nacional.

DO MÉTODO MÚTUO AO MÉTODO INTUITIVO

Conforme afirmamos anteriormente, o momento posterior à proclamação da independência foi muito fértil para o desenvolvimento de um grande debate sobre o problema da instrução. Observamos a publicação de livros, matérias de jornais,

a elaboração e publicação de textos legais mostrando o interesse das elites pelo tema.

Tudo isso comprova que todo esse debate não tinha relação apenas com a necessidade de estruturar um Estado nacional e garantir a construção da nacionalidade. O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as "classes inferiores", aproximando-as das elites cultas dirigentes.

No Brasil, no entanto, o diagnóstico que se faz mostra uma realidade muito avessa a esse ideário. Nos debates dizia-se que:

> (...) o sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde o seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos em tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providências oportunas.[8]

Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mãe ensinava aos filhos e às filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

O método individual caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. Certa ocasião, um professor fez as contas e chegou à conclusão de que com uma jornada de 4 horas diárias de aula, mesmo

> (...) supondo uma multidão de circunstâncias favoráveis, que nunca jamais se podem encontrar, temos que, no sistema individual, cada aluno tem por dia 4 1/2 minutos de lição de leitura, 3 de escrita e 1/2 de cálculo.[9]

Nessas circunstâncias, podemos calcular, numa época em que se procurava afirmar a necessidade de se utilizar racionalmente o tempo, ensinando rápido e da maneira mais econômica possível, o quanto tal método era criticado. Tais críticas, inicialmente na Europa no final do século XVIII e, posteriormente, no Brasil, nas primeiras décadas do século seguinte, deu lugar à experimentação de um novo método denominado *lancasteriano* ou *mútuo*. Sua elaboração inicial é atribuída ao educador inglês *Joseph Lancaster*, e tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor.

Segundo seus defensores, estabelecendo-se as condições materiais adequadas, dentre as quais a principal refere-se à existência de um amplo espaço, um professor, com a ajuda dos alunos mais adiantados, poderia atender a até mil alunos em uma única escola. Considerando, ainda, que os alunos estariam o tempo todo ocupados e vigiados pelos colegas e o estabelecimento de uma intensa emulação entre os estudantes, o tempo necessário ao aprendizado das primeiras letras seria bastante abreviado em comparação com o método individual. Essa economia de tempo seria também uma economia de recursos econômicos, otimizada pela necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores.

As primeiras propagandas do método mútuo no Brasil de que temos conhecimento datam de meados da segunda década do século XIX.[10] As discussões em torno do tema tiveram lugar, sobretudo, a partir da independência no interior do intenso debate sobre a necessidade de expansão da escolarização. O sistema do método mútuo aparecia aos seus defensores como uma poderosa arma na luta para fazer com que a escola atingisse um número maior de pessoas. Isso porque, segundo diziam, "o novo método de educação que nos propusemos a explicar tem em vista três grandes vantagens: 1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas das escolas; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade".[11]

No decorrer de 1820, todo o debate pedagógico no Brasil foi articulado em torno do método mútuo. A lei de 15 de novembro de 1827, à qual já nos referimos, determinava, em seu art. IV, que:

> (...) as escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias, e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecer-se.

Nas províncias do Império, vários foram os textos legais produzidos buscando operacionalizar tais determinações, bem como muitas foram as escolas organizadas segundo tais ordenamentos pedagógicos.[12]

Nas discussões e nas experiências que se foram organizando, foi-se percebendo a inviabilidade, entre nós, do método mútuo. Em primeiro lugar, porque não foram produzidas as condições materiais fundamentais para que tais escolas funcionassem: não havia espaços adequados, faltavam os

materiais didático-pedagógicos para os alunos. Em segundo lugar, alegava-se que os professores não eram formados para a realização do ensino segundo preconizava o método e que, além disso, a inexistência de instituições que cuidassem da formação de tais professores era um grande limite à realização dos propósitos reformistas.

De todo modo, as discussões sobre o método mútuo, ao incidirem sobre a organização da classe, sobre a necessidade de espaços e de materiais específicos para a realização da instrução na escola, sobre a necessidade de formação dos professores e, finalmente, ao estabelecerem o tempo e a questão econômica como elementos basilares do processo de escolarização, acabaram por contribuir para a afirmação inicial, mas nem por isso menos fundamental, da especificidade da escola e da instrução escolar, a qual, daí por diante, não mais poderia ser concebida nos marcos (materiais, espaciais, temporais) da educação doméstica.

É a partir desses parâmetros que a discussão sobre o método de ensino, entendido muito mais como forma de "organização da classe" como "forma de ensinar", vai se processar, no Brasil, no decorrer dos anos 40 a meados dos anos 70 do século XIX. Assim, já no final dos anos 30, o método mútuo dará lugar, em várias províncias e em vários textos legais, aos chamados "métodos mistos", os quais buscavam ora aliar as vantagens do método individual às do método mútuo, ora aliar os aspectos positivos deste último às inovações propostas pelos defensores do "método simultâneo".

Com o decorrer do tempo, vai-se estabelecendo que o método simultâneo era o que melhor atendia às especificidades da instrução escolar, permitindo a organização de classes mais homogêneas, a ação do professor sobre vários alunos simultaneamente, a otimização do tempo escolar, a organização dos conteúdos em diversos níveis, dentre outros elementos.

O estabelecimento do método simultâneo somente se torna possível com a produção de materiais didático-pedagógicos, como livros e cadernos, para os alunos e a disseminação de materiais como o "quadro negro", que possibilitam ao professor fazer com que os diversos grupos fiquem ocupados ao mesmo tempo. Porém, o pleno estabelecimento do método terá de esperar a construção de espaços próprios para a escola, o que ocorrerá, no Brasil, como veremos, apenas na última década do século XIX.

Se essa vertente da discussão sobre os métodos, como temos argumentado, incide fundamentalmente sobre a forma de organizar a classe, ela sofrerá uma importante e definitiva inflexão a partir de 1870. Nesse momento, sobretudo a partir da divulgação e apropriação, entre nós, das idéias e experiências inspiradas na produção do educador suíço Jean-Henri Pestalozzi, muda o curso da discussão sobre os métodos, passando essa a incidir, diretamente, sobre as "relações pedagógicas de ensino e aprendizagem".

Assim, por variadas vias, a discùssão sobre os métodos, que enfocava a questão da organização da classe, e o papel do professor como organizador e agente da instrução vão dando lugar às reflexões que acentuam a importância de prestar atenção aos processos de aprendizagem dos alunos; afirmando que "o professor somente poderia ensinar bem se o processo de ensino levasse em conta os processos de aprendizagem do aluno". Essa inflexão no rumo dos debates se articulará em torno do chamando "método intuitivo" e lançará luzes sobre a importância da escola observar os ritmos de aprendizagem dos alunos.

O assim chamado "método intuitivo" deve essa denominação à acentuada importância que os seus defensores davam à intuição, à observação, enquanto momento primeiro e insubstituível da aprendizagem humana. Ancorados nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram apropriadas e divulgas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos fenômenos e para a necessidade da educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.

Essa etapa da observação minuciosa e organizada é condição para a progressiva passagem, pelos alunos, de um conhecimento sensível para uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos. Tal etapa inicia-se pelas "lições de coisas", momento em que o professor deve criar as condições para que os alunos possam ver, sentir, observar os objetos. Podia-se realizar tal procedimento utilizando-se dos objetos escolares ou dos objetos levados para a escola (caneta, carteira, mesa, pedras, madeiras, tecidos...), ou realizando visitas e excursões à circunvizinhança da escola, ou, ainda, possibilitando aos alunos o acesso a gravuras diversas, que tanto poderiam estar nos próprios livros, de "lições de coisas" ou de outros conteúdos, ou em cartazes especialmente produzidos para o trabalho com o método.

A partir de um intenso trabalho de produção e divulgação de variados impressos pedagógicos (livros, revistas, jornais) e de um crescente refinamento teórico, sobretudo com uma maior aproximação entre os campos da psicologia e da pedagogia, a discussão sobre a pertinência e a forma de se trabalhar com o método intuitivo na escola primária perdurará, no

As excursões e as visitas eram atividades importantes no ensino das "lições de coisas", segundo o método intuitivo.

Brasil, até a década de 30 do século XX. De uma forma definitiva para a educação escolar, estarão postas como condições de possibilidades de êxito da ação escolar a consideração da atividade do aluno, como sujeito no processo de aprendizagem e do lugar do professor e dos métodos, como sujeito e instrumento, respectivamente, mediadores desse processo.

DO ESPAÇO DA FAZENDA AO GRUPO ESCOLAR

Herdamos do período colonial um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras. Eram escolas cujos professores eram reconhecidos ou nomeados pelos órgãos de governos responsáveis pela instrução e funcionavam em espaços improvisados, geralmente, na casa dos professores, os quais, algumas vezes, recebiam uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para a casa do mestre ou da mestra, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era divido em duas seções: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas.

No entanto, não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que freqüentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da

escrita e do cálculo, mas sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado.[13]

Em que espaço essas escolas funcionavam? Grosso modo pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Não raramente, ao lado dos filhos e/ou filhas dos contratantes vamos encontrar seus vizinhos e parentes. O pagamento do professor é de responsabilidade do chefe de família que o contrata, geralmente, um fazendeiro.

Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, vai-se configurando é aquele em que os pais, em conjunto, resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora. Este modelo é bastante parecido com aquele primeiro, com a diferença fundamental de que esta escola e seu professor não mantêm nenhum vínculo com o Estado, apesar dos crescentes esforços deste, em vários momentos, para influenciar tais experiências.

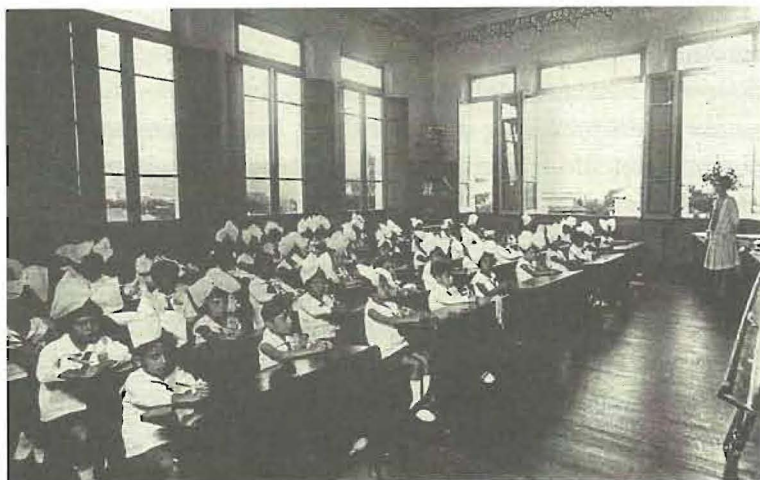
É essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais poder-se-ia somar, ainda, os dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, que vamos encontrar como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizarão espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores. Todos eles, exceto o primeiro, é freqüentado quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas é, geralmente, proibida a freqüência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século, o que não impede, todavia, que estas tomem contato com as letras e, às vezes, sejam instruídas, sobretudo no interior de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização.

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a Igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação é articulada na confluência de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa.

No que se refere aos primeiros, fatores, há que se considerar que a instituição e o fortalecimento do Estado imperial são fenômenos, também, político-culturais. Relacionado a isso está o fato de que a escolarização, no mundo moderno, faz-se a partir

dos agenciamentos de dar a ver e fortalecer as estruturas de poder estatais podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do *governo do estado* contra o *governo da casa*[1.4] Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver.

Em segundo lugar, conforme já vimos, as discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização de sua função social específica. Assim, os defensores do método mútuo afirmavam que para o êxito da instrução e para a manutenção da boa ordem escolar era absolutamente necessária a construção de grandes espaços, onde pudessem ser reunidos centenas de alunos e para que, nas paredes construídas, pudessem ser pendurados os quadros e os "cartazes", alguns dos materiais didáticos auxiliares dos monitores. O mesmo problema do espaço coloca-se, também, quando os defensores do método intuitivo argumentam que é preciso que o espaço da sala de aula permita que as diversas classes possam realizar as *lições de coisas*. Soma-se a isso que a escola, sobretudo ao final do século XIX, vai sendo invadida por um arsenal inovador de materiais didático-pedagógicos (quadro-negro, lousas individuais, cadernos, livros...) para os quais não era possível, mais, ficar adaptando os espaços, sob pena

As salas de aula dos grupos escolares eram planejadas segundo preceitos médico-higienistas bastante precisos.

de não colher, destes materiais, os reais benefícios que podiam trazer para a instrução.

Também o desenvolvimento dos saberes científicos, notadamente da medicina e, dentro dessa, da higiene, e sua aproximação do fazer pedagógico, vão influir decisivamente na elaboração da necessidade de um espaço próprio para a escola.[15] Ao mesmo tempo em que elaboravam uma contundente crítica às péssimas condições das moradias e dos demais prédios para a saúde da população em geral, os higienistas acentuavam sobremaneira o mal causado às crianças pelas péssimas instalações escolares. Além disso, expunham o quanto a falta de espaços e materiais *higienicamente concebidos* era prejudicial à saúde e à aprendizagem dos alunos.

Finalmente, a falta de espaços próprios para as escolas era vista, também, como um problema administrativo à medida que as instituições escolares, isoladas e distantes umas das outras, acabavam não sendo fiscalizadas, não ofereciam indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino e, além do mais, consumiam parte significativa das verbas com pagamento do aluguel da *casa de escola* e do professor. Assim, os professores não eram controlados, os dados estatísticos eram falseados, os professores misturavam suas atividades de ensino a outras atividades profissionais e, enfim, as escolas não funcionavam, em boa parte das vezes, literalmente.

Apesar das críticas existirem desde a primeira metade do século, sendo crescentemente refinadas e divulgadas nos anos finais do Império, o Brasil vai ter de esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os *grupos escolares.* Neles, e por meio deles, os republicanos buscarão mostrar a própria República e seu projeto educativo exemplar e, por vezes, espetacular.

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber*,[16] encarnavam, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas. Apresentadas como prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, os grupos escolares projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista.

No entanto, a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessou o século XX, constituindo-se referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras, dentre outros aspectos. É, grosso modo, nesse e com referência a esse *caldo de cultura* que ainda hoje se elaboram as reflexões pedagógicas, mesmo aquelas que se representam, mais uma vez, de costas para o passado e antecipadoras de um futuro grandioso.

Finalmente, podemos constatar que alguns problemas se mantém, a despeito dos esforços que foram feitos para resolvê-los.

Em 1825, numa matéria já citada, o jornal *O Universal* punha em circulação a seguinte preocupação:

> O problema, pois, que há de resolver é: como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?[17]

Essa preocupação, que se refere ao tempo e à sua utilização, escolar ou não, não é apanágio das elites mineiras nas primeiras décadas dos oitocentos. Ela está no cerne mesmo da modernidade, e não poderia deixar de ser um aspecto central no interior dos processos de escolarização. A discussão volta-se, por um lado, para a relação entre a escola e outras instituições ou ocupações sociais (família, trabalho...), pretendendo fazer com que os pais, sobretudo, tomem consciência da importância da escola e façam com que seus(suas) filhos(as) freqüentem regularmente a escola. No entanto, esta não é, parece-me, a questão principal. O aspecto central, aqui, refere-se ao fato de que mais e mais vai-se afirmando o *tempo escolar* o qual, na sua especificidade, precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais.

É na melhor e na mais eficiente organização e utilização dos tempos escolares que apostarão todos aqueles que, envolvidos com a discussão sobre o processo de escolarização no século XIX, defenderão a centralidade da escola na vida nacional, na formação de um povo ordeiro e civilizado. De forma especial, queremos chamar a atenção, aqui, para uma relação que nem

Nos grupos escolares, o pátio escolar e as ruas circunvizinhas eram espaços fundamentais para a educação "moral, cívica" e "intelectual" dos alunos.

sempre é estabelecida pelos pesquisadores em história da educação: a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos escolares. Se acompanharmos os debates que se travaram na área da educação ao longo do século XIX, mais especificamente aqueles que se referiam às determinações sobre os conteúdos escolares, ou seja, sobre aquilo que, no século XIX, chamamos de programas e currículos escolares, veremos que sua extensão está intimamente relacionada à organização e à utilização dos tempos escolares e, daí, com os métodos pedagógicos, ou, mais especificamente, com a organização das turmas e das classes.

Assim, não é de se estranhar que a esta organização e utilização diária do tempo escolar nas escolas mineiras, da primeira metade do século XIX, corresponde um diminuto "programa" de ensino.[18] Esses programas, em sua extensão e aprofundamento, são muito diferentes daqueles organizados nas últimas décadas do século XIX e primeiras do XX. As mudanças nos programas acompanham, *pari passu*, as mudanças ocorridas nas formas de organização e utilização do tempo escolar, as quais, por sua vez, guardam estreitas relações com o desenvolvimento dos métodos e dos materiais pedagógicos.

NOTAS

[1] O exemplo clássico dessa abordagem é, sem dúvida, o trabalho de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira*, a qual, em relação à escolarização primária nos oitocentos, ainda não foi suficientemente superada.

[2] Lei de 15 de novembro de 1827, a primeira, e única, lei geral sobre instrução primária no Brasil durante o período imperial.

[3] Ato Adicional à Constituição do Império, publicado em 12 de agosto de 1834, que, dentre outras deliberações, instituía as Assembléias Provinciais e determinava que dentre suas funções estava a de legislar sobre instrução primária.

[4] Na província de Minas Gerais, por exemplo, entre leis, regulamentos e portarias, inventariamos quase 600 textos legais para o período de 1835 a 1889.

[5] Tavares Bastos. *A Província*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 193? (1ª ed. 1867?).

[6] Em vários momentos, observamos, em Minas Gerais, a aplicação de quase 30% dos recursos provinciais no serviço de instrução.

[7] A província mineira teve, em média, mais de dois presidentes de província por ano.

[8] Jornal *O Universal*, em 18/7/1825.

[9] Francisco de Assis Peregrino. Memória... Arquivo Público Mineiro, S.P., códice 236, 1839.

[10] Em relação à divulgação do método mútuo no Brasil ver: Maria Helena Câmara Bastos e Luciano Mendes de Faria Filho (orgs.) *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EdUPF, 1999.

[11] *O Universal*, 17/7/1825.

[12] Em Minas Gerais, por exemplo, o conselho da província mandou publicar, em 1829, uma *lista de castigos lancasterianos* para serem aplicados nas escolas de primeiras letras da Província.

[13] A experiência mineira, que não parece ser única, bem o demonstra. Em 1827, Bernardo Pereira de Vasconcelos sustentava que, em Minas Gerais, havia 23 escolas públicas e 170 escolas privadas.

[14] Ilmar H. Mattos. In: *Tempos de Saquarema*. Rio de Janeiro: Acces, 1994, 2. ed.

[15] Ver, a esse respeito, o texto de José Gonçalves Gondra incluído nesta coletânea.

[16] Sobre a construção dos grupos escolares no estado de São Paulo, ver o trabalho de Rosa Fátima de Souza: *Templos de civilização*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

[17] *O Universal*, 18/7/1825.

[18] Conforme determinado pelo Artigo 1º da Lei número 13, publicada em Minas Gerais em 1835, que se parece muito com aquelas publicadas mais ou menos na mesma época em várias outras províncias, "a instrução primária consta de dois graus. No primeiro se ensinará a ler, escrever e a prática das quatro operações aritméticas, e no segundo a ler, escrever, aritmética até as proporções, e noções gerais dos deveres morais e religiosos". As escolas de 2º grau são aquelas que se localizam em cidades e vilas (maiores) e as de 1º em locais de menor população. Nas localidades onde houvesse as de 2º grau, as de 1º não seriam abertas. Quanto aos conteúdos, nas escolas para meninas, além dos conteúdos daquelas do 1º grau haveria "ortografia, prosódia, noções gerais de deveres morais, religiosos e domésticos". (Art. 3º.)

ENSINO SUPERIOR E UNIVERSIDADE NO BRASIL

LUIZ ANTÔNIO CUNHA

A observação do panorama educacional brasileiro atual revela uma característica tão insólita quanto persistente em sua estrutura: no ensino superior, as universidades convivem com uma grande quantidade de instituições de pequeno porte. Estas são em geral instituições especializadas, credenciadas pelo governo federal para conferir diplomas nas mais diversas especialidades, em igualdade de condições com as instituições propriamente universitárias. Chama também a atenção do observador a dependência prática das universidades públicas diante do Estado, apesar dos valores proclamados, ao contrário de suas congêneres privadas, que são, sim, autônomas.

O campo do ensino superior brasileiro destaca-se por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional. Cerca de 58% dos estudantes de graduação estão matriculados em instituições privadas; dentre as instituições de ensino, predominam as faculdades isoladas e as associações de faculdades, (N=633), sendo as universitárias minoritárias (N=127). Estas são um pouco mais numerosas no setor público (N=68) do que no setor privado (N=59).[1] As faculdades isoladas e as associações[2] predominam no setor privado (80%). As universidades abrangem quase dois terços dos 1,6 milhões de estudantes dos cursos de graduação.

As universidades públicas não constituem um segmento homogêneo.[3] Há 39 universidades federais[4] (autarquias e fundações), dotadas todas de idêntica carreira docente. Muitos estados mantêm universidades, entre as quais se destacam as três do estado de São Paulo por sua excepcional qualidade no panorama nacional. As universidades privadas são também bastante desiguais, comportando apenas algumas instituições de elevado padrão acadêmico. Dentre as privadas destacam-se, por sua ação coordenada, as instituições confessionais, notadamente as 24 católicas e as três protestantes, também elas muito heterogêneas.[5]

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

Suspeita metropolitana

Diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal não só desincentivou como também proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. No seu lugar, a metrópole concedia bolsas para que um certo número de filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, assim como permitia que estabelecimentos escolares jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia.

O primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas na Bahia, sede do governo geral, em 1550. Os jesuítas criaram, ao todo, 17 colégios no Brasil, destinados a estudantes internos e externos, sem a finalidade exclusiva de formação de sacerdotes. Os alunos eram filhos de funcionários públicos, de senhores de engenho, de criadores de gado, de artesãos e, no século XVIII, também de mineradores. Nesses colégios era oferecido o ensino das primeiras letras e o ensino secundário. Em alguns, acrescia-se o ensino superior em Artes e Teologia. O curso de Artes, também chamado de Ciências Naturais ou Filosofia, tinha duração de três anos. Compreendia o ensino de Lógica, de Física, de Matemática, de Ética e de Metafísica. O curso de Teologia, de quatro anos, conferia o grau de doutor. Em 1553, começaram a funcionar os cursos de Artes e de Teologia. No século XVIII, o Colégio da Bahia desenvolveu os estudos de Matemática a ponto de criar uma faculdade específica para seu ensino. Cursos superiores foram também oferecidos no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco, no Maranhão e no Pará.

Com a proibição da criação de universidades na colônia, Portugal pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América.

Outros aspectos devem ser considerados nessa diferença, em especial a disponibilidade de recursos docentes em cada um dos países colonizadores. Havia na Espanha, no século XVI, oito universidades famosas em toda a Europa, enquanto Portugal dispunha de apenas uma: a de Coimbra, e

mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte. Com mais habitantes e mais universidades, a população letrada espanhola era muito maior que a portuguesa. Faria (1952) sugere que, enquanto Madri podia transferir recursos docentes para suas colônias sem prejudicar o ensino de suas universidades, Lisboa não podia fazer o mesmo sem comprometer a instituição metropolitana. Ademais, a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Impunha-se, portanto, a formação de intelectuais *criolos* e mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos em sua pregação.

De todo modo, o ensino superior brasileiro como o conhecemos hoje não descendeu, em nenhum aspecto, do enorme edifício que os jesuítas erigiram na colônia. As instituições de ensino superior atualmente existentes resultaram da multiplicação e da diferenciação das instituições criadas ao início do século XIX, quando foi atribuído ao Brasil o *status* de Reino Unido a Portugal e Algarve. Ao fim do período colonial, o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação.

Modelo napoleônico

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, em 1808, correlata ao surgimento do estado nacional, gerou a necessidade de modificar o ensino superior herdado da colônia,[6] ou melhor, de fundar todo um grau de ensino completamente distinto do anterior. O novo ensino superior nasceu, assim, sob o signo do Estado nacional, dentro ainda dos marcos da dependência econômica e cultural, aos quais Portugal estava preso, respectivamente, à Inglaterra e à França. Além disso, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto os da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela.

Diante da invasão estrangeira, a sede do reino transferiu-se para o Brasil em 1808, numa esquadra que transportou os tesouros da coroa, a alta burocracia civil, militar e eclesiástica, assim como os livros da Biblioteca Nacional. Instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais, até então proibidas, foram criadas, assim como foram abertos os portos ao comércio das nações amigas e incentivadas as manufaturas.

Mas se a classe dominante lusitana retirou-se diante das tropas napoleônicas, havia muito abria os braços para o pensamento educacional da burguesia francesa. Já em meados do século XIII, tal aceitação se fez sentir nas políticas educacionais do Marquês de Pombal, "déspota esclarecido" que, como ministro do reino, realizou parte dos ideais revolucionários franceses no campo do ensino público.[7]

No Brasil, o príncipe regente (a partir de 1817, rei D. João VI) não criou universidades, apesar de aqui reproduzir tantas instituições metropolitanas. Em vez de universidades

criou cátedras isoladas de ensino superior para a formação de profissionais, conforme o figurino do país inimigo naquela conjuntura: de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; e de Engenharia, embutidas na Academia Militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Essas eram unidades de ensino de extrema simplicidade, consistindo num professor que com seus próprios meios ensinava seus alunos em locais improvisados. Foram as escolas, as academias e as faculdades, surgidas mais tarde, a partir das cátedras isoladas, as unidades de ensino superior que possuíam uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, funcionários não-docentes, meios de ensino e local próprios. Em 1827, cinco anos depois da independência, o imperador Pedro I acrescentou ao quadro existente os Cursos Jurídicos em Olinda e em São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.

Assim, em 1813, as cátedras independentes de Anatomia e de Cirurgia foram reunidas a outras, recém-criadas, e deram origem às academias de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, que hoje fazem parte das universidades federais existentes nesses estados. Foi somente em 1874 que o ensino de Engenharia passou a ser realizado em estabelecimentos

A antiga Faculdade de Direito de São Paulo, fundada em 1827, que se instalou no velho Convento de São Francisco.

não-militares e voltado para objetivos não-bélicos. Nesse ano, a Escola Central passou para a administração do ministro do império, com o nome de Escola Politécnica, destinada ao ensino de Engenharia "civil", a qual, hoje, faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Um ano depois, foi criada a Escola de Minas, em Ouro Preto, capital da Província de Minas Gerais. Sua origem remonta a uma lei aprovada em 1832 pela assembléia legislativa da província, criando um curso de Estudos Mineralógicos sem que tivesse resultado em efeitos práticos. Hoje, a Escola de Minas (e Metalurgia) integra a Universidade Federal de Ouro Preto. Os cursos jurídicos, criados em São Paulo e em Olinda (depois transferido para Recife, na mesma província), vieram a integrar as Universidades de São Paulo (Estadual) e Federal de Pernambuco.

Centralismo estatal

Desde então, o ensino superior desenvolveu-se pela multiplicação dessas faculdades isoladas — Medicina, Engenharia, Direito. Com o tempo, outras faculdades surgiram nesse quadro, permanecendo isoladas ou sendo incorporadas às universidades tardiamente. Eram escolas ou faculdades de Odontologia, de Arquitetura, de Economia, de Serviço Social, de Jornalismo, de Filosofia, de Ciências e Letras. Esta última veio a ser realização, ainda que parcial, do ambicioso projeto de reproduzir no país a Faculdade de Filosofia da Universidade de Berlim, no cultivo do saber livre e desinteressado, conterrâneo de outro elemento transplantado, a livre-docência.

A admissão dos candidatos às escolas superiores estava condicionada, desde 1808, à aprovação nos chamados "exames de estudos preparatórios" (ou, simplesmente, "exames de preparatórios"), prestados no estabelecimento de ensino procurado por cada candidato. Mais tarde, a partir de 1837, os concluintes do curso secundário do recém-criado Colégio Pedro II passaram a ter o privilégio de matrícula, sem exames, em qualquer escola superior do Império.

As contínuas e crescentes pressões das elites regionais, no sentido da facilitação do ingresso no ensino superior, assim como a integração dessas elites no e pelo Estado centralizado, fizeram com que fossem tomadas numerosas medidas tendentes a diminuir os obstáculos representados pelos "exames preparatórios". Eles passaram a ser realizados perante juntas especiais, no Rio de Janeiro, depois nas capitais das províncias; o prazo de validade da aprovação passou de instantânea para permanente; os exames foram parcelados, permitindo-se realizar as provas de cada matéria no tempo e no lugar mais convenientes para os candidatos.

Durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de modificar os padrões

do ensino superior, a não ser parcial e indiretamente, pela construção de estradas de ferro, que demandavam engenheiros. As modificações mais notáveis daí decorrentes foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e da Escola de Minas, em Ouro Preto, um ano depois. A primeira nasceu da Escola Militar e a outra, da determinação do imperador, ambas num período em que, cessada a guerra contra o Paraguai (1864-1870), construiu-se estradas, portos, serviços públicos de iluminação a gás, e foram instaladas fábricas de tecidos, de produtos alimentícios e de produtos químicos.

Depois de ter sido clerical, até a transferência para o Rio de Janeiro da sede do reino português, em 1808, o ensino superior tornou-se todo estatal até a proclamação da República, em 1889. Durante o período imperial, a iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material. Também dependia do ministro do Império a nomeação dos catedráticos, a decretação dos currículos de todos os cursos e a nomeação dos respectivos diretores.

Para os liberais, a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo.

Se a defesa da liberdade de ensino foi ganhando adeptos das mais diferentes posições políticas nas últimas décadas do século XIX, o mesmo não se pode dizer da criação da universidade. Para os liberais, a criação de uma universidade no país era vista como uma importante tarefa no campo educativo, mesmo quando reconheciam ser a instrução das massas precária ou quase inexistente. Já os positivistas brasileiros opunham-se violentamente à criação de uma universidade por acreditarem tratar-se de uma instituição irremediavelmente comprometida com o conhecimento metafísico (na classificação comteana), que a ciência estava destinada a substituir.

RECOMPOSIÇÃO E DIFERENCIAÇÃO NO INÍCIO DO SÉCULO XX

A República foi proclamada em 1889 mediante um golpe de Estado no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. A Constituição promulgada em 1891 resultou de conflitos e composições dessas correntes político-ideológicas. O federalismo tornou-se a

orientação principal do novo regime, o que correspondia aos interesses da burguesia cafeeira: as províncias foram transformadas em estados regidos por constituições próprias, com seus governantes eleitos, suas forças policiais autônomas. Ademais, podiam contrair empréstimos externos diretamente e legislar sobre questões fundamentais como a imigração. Mas o regime federativo reservava parcela de poder ao governo nacional, particularmente na área educacional, como veremos em seguida.

Todo o processo de ampliação e diferenciação das burocracias pública e privada determinou o aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional necessário ao desempenho das funções que lhe eram próprias. Os latifundiários queriam filhos bacharéis ou "doutores", não só como meio de lhes dar a formação desejável para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar, como, também, estratégia preventiva para atenuar possíveis situações de destituição social e econômica. Os trabalhadores urbanos e os colonos estrangeiros, por sua vez, viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances destes alcançarem melhores condições de vida.

Expansão

As transformações do ensino superior nas primeiras décadas da República foram marcadas pela facilitação do acesso ao ensino superior, resultado, por sua vez, das mudanças nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades. Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas por dois fatores relativamente independentes. Um fator foi o aumento da procura de ensino superior produzido pelas transformações econômicas e institucionais. Outro fator, este de caráter ideológico, foi a luta de liberais e positivistas pelo "ensino livre", e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares.

A maior demanda era, entretanto, pela concessão do privilégio dos concluintes do Colégio Pedro II, então rebatizado de Ginásio Nacional, a outras escolas secundárias, de modo a dispensar seus ex-alunos dos exames de estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. No mesmo sentido, pretendia-se possibilitar a criação de instituições de ensino superior pelos governos estaduais e por particulares. Embora não houvesse dispositivo legal algum que restringisse a criação dessas instituições pelo governo federal (como não havia, tampouco, no Império), o rompimento dessa situação só veio a acontecer com a promulgação de novos dispositivos legais.

As reformas educacionais de 1891 criaram a figura da equiparação dos estabelecimentos de ensino secundário e superior ao Ginásio Nacional e às faculdades mantidas pelo governo federal. No primeiro caso, os ginásios criados e mantidos pelos governos estaduais que tivessem o currículo do Ginásio Nacional e se submetessem à

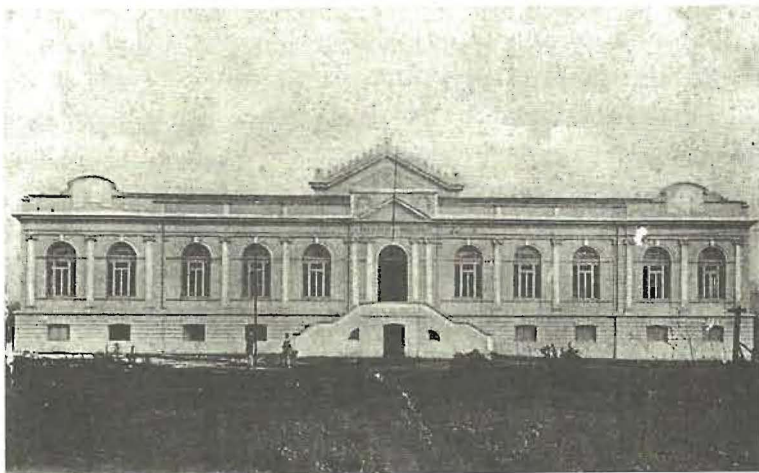
fiscalização do governo federal gozariam do mesmo privilégio daquele: os alunos que tivessem concluído seus estudos poderiam se inscrever em qualquer curso superior do país, sem exigência de exames de estudos preparatórios. Em 1901, a equiparação foi estendida aos ginásios criados e mantidos por particulares. No segundo caso, as faculdades criadas e mantidas pelos governos estaduais ou por particulares que tivessem os mesmos currículos das federais e fossem fiscalizadas poderiam outorgar diplomas que garantiam o privilégio do exercício das profissões regulamentadas em lei.

O resultado dessas medidas foi uma grande expansão do ensino superior, alimentada pela facilitação das condições de ingresso. Assim, no período que vai da reforma de 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia; oito de Direito; quatro de Engenharia; três de Economia e três de Agronomia.

Mas à medida que o ensino superior se transformava pela facilitação do acesso, mediante a multiplicação de escolas e a modificação das condições de ingresso, cresciam as resistências a esse processo. Elas vieram determinar outra reforma de ensino em 1911.

Contenção

A função desempenhada pelo sistema educacional escolar, como fonte fornecedora de diplomas garantidores da posse dos conhecimentos "apropriados" aos cargos conferidores de maior remuneração, prestígio e poder, chegou a ser

Edifício da Faculdade de Medicina em Belo Horizonte, fundada em 1911, preservada pela Universidade Federal de Minas Gerais.

ameaçada por aquele processo de expansão/facilitação: os diplomas das escolas superiores tendiam a perder raridade e, em conseqüência, deixavam de ser um instrumento de discriminação social eficaz e aceito como legítimo. Além do mais, o imediatismo na busca dos diplomas escolares, principalmente do grau superior, comprometia a função do ensino de formar os intelectuais das classes dominantes, mais necessitadas deles do que nunca, agora que a hegemonia de umas frações sobre outras e de todas elas sobre as demais classes encontrava-se em crise.[8] A introdução dos exames de ingresso às escolas superiores para todos os pretendentes foi uma tentativa de restabelecer o desempenho daquela função. Em suma, induzidos pela ideologia do *bacharelismo*, os jovens das classes dominantes e das camadas médias buscavam obter, de qualquer maneira, um diploma superior, qualquer que fosse.

Embora as teses positivistas não conseguissem plena expressão na Constituição de 1891, não faltaram projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados visando transferir para os governos estaduais e para associações particulares os estabelecimentos de ensino superior. Ao mesmo tempo em que se pretendia "emancipar" as escolas superiores existentes, procurava-se abolir os privilégios dos diplomas acadêmicos. Paralelamente ao movimento pela desoficialização do ensino e abolição dos privilégios dos diplomas escolares, desenvolvia-se intensa crítica à qualidade do ensino secundário e superior.

Diante disso, a reforma geral do ensino secundário e superior procurava compor os dois movimentos — a desoficialização e a contenção da "invasão" do ensino superior por candidatos inabilitados. O Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, deu as normas legais do que veio a ser conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, titular do Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores.

Os estabelecimentos de ensino criados pelo governo federal deixaram de gozar de qualquer espécie de privilégio: tanto o Colégio Pedro II (cujo antigo nome foi restaurado) de garantir matrícula dos seus concluintes em qualquer escola superior quanto as faculdades federais de emitir diplomas conferidores de exclusividade profissional. Os estabelecimentos governamentais passaram a ser *corporações autônomas*, podendo suas congregações eleger os diretores e gozar de completa autonomia didática, administrativa e financeira. Caso as escolas superiores estatais tivessem recursos próprios suficientes para o seu funcionamento, prescindindo de subvenções governamentais, elas ficariam isentas "de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata". Essa autonomia financeira era incentivada pela criação de taxas a serem cobradas dos candidatos aos exames de admissão, além das já pagas pelos estudantes (de matrícula, de curso, de biblioteca e de certificado).

Correlativamente ao fim do privilégio do Colégio Pedro II e dos equiparados de garantir aos seus concluintes matrículas nas escolas

superiores, foram instituídos os *exames de admissão* aos cursos superiores. Estes deveriam constar de uma prova escrita sobre os conhecimentos que se queria verificar e uma prova oral sobre línguas e ciências. As escolas superiores criadas pelos estados e por particulares deixaram de sofrer qualquer fiscalização da parte do governo federal, tendo seus currículos organizados conforme as determinações do seu próprio corpo docente, independentemente de modelos oficiais.

O Conselho Superior de Ensino, criado pela lei orgânica, seria presidido por pessoa de livre nomeação pelo governo e composto de diretor e de um docente de cada uma das faculdades federais e do Colégio Pedro II. A função desse conselho seria a de substituir a função fiscal do Estado, dirigindo o ensino superior até sua completa independência do governo federal.

A abolição dos controles sobre ginásios e faculdades e, em conseqüência, sobre os diplomas profissionais, não foi capaz de resolver os problemas apontados pela expansão anterior do ensino superior. Ao contrário, mais faculdades foram criadas, as quais se encheram de alunos. Assim, as resistências à livre diplomação e à liberdade profissional partiram das instituições corporativas e, também, de dentro da burocracia do Estado.

Em 18 de março de 1915, foi promulgado o decreto 11.530, reorganizando o ensino secundário e superior de todo o país, com o objetivo de corrigir as distorções do decreto de quatro anos antes. Foi a vez da Reforma Carlos Maximiliano, novo ministro do Interior.

As mudanças foram profundas, embora mantivessem dois pontos fundamentais da Reforma Rivadávia Corrêa: a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II (e dos que lhe eram equiparados) de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição dos exames de admissão, então rebatizados de *exames vestibulares*, para a seleção dos candidatos ao ensino superior.

A equiparação dos ginásios estaduais foi retomada, mas não a dos ginásios privados. Agora já não bastava a aprovação no exame vestibular para que um candidato fosse admitido em um curso superior. Ele precisava apresentar, também, o certificado de aprovação das matérias do curso ginasial, realizado no Colégio Pedro II ou nos estabelecimentos estaduais a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Os alunos dos ginásios privados deveriam prestar

exames nesses estabelecimentos de ensino. Se aprovados, receberiam um certificado equivalente. A exigência do certificado do ensino secundário era um meio de estabelecer controle adicional sobre o acesso às escolas superiores. O Decreto de 1915 exigia que o exame vestibular fosse rigoroso (e para isso previa a presença de um fiscal), mas tal rigor teria maior eficácia justamente porque incidia sobre candidatos que já dispunham de certificado da posse dos conhecimentos supostos como o mínimo necessário para a admissão em um curso superior. As instituições de ensino superior instaladas em cidades com menos de 100 mil habitantes não poderiam mais ser equiparadas às federais. Além disso, o número de equiparações possíveis em cada estado foi drasticamente limitado.

Mesmo assim, a expansão do ensino superior continuou em termos de número de estabelecimentos e de número de alunos, nos cursos ainda não equiparados e nos estados ainda não providos de faculdades.

Dez anos depois, houve nova reforma, instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecida como Rocha Vaz, então presidente do Conselho Superior de Ensino.

O caráter seletivo/discriminatório dos exames vestibulares foi intensificado, mediante a adoção do critério de *numerus clausus*. Pelo regime até então vigente, não havia limites numéricos para admissão numa faculdade qualquer. Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Em conseqüência, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a menos que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas.

Primeiras universidades

Como vimos, desde 1808 o ensino superior no Brasil foi ministrado em estabelecimentos isolados, oferecendo cursos explicitamente profissionais, especialmente em Direito, Medicina e Engenharia. Nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial. Durante todo este último período, dezenas de propostas de criação de universidades foram feitas, nenhuma tendo sucesso. Na última fala do trono, o imperador Pedro II anunciou o propósito de criar duas universidades, uma no sul outra no norte do país. Mas a República retardou muito a criação de universidades, devido à rejeição dos positivistas a tal instituição.

A primeira universidade criada no país, explicitamente com esse nome, foi em Manaus, no estado do

Amazonas, em 1909, durante o curto período de prosperidade gerada pela exploração da borracha. Resultado da iniciativa de grupos privados, a Universidade de Manaus ofereceu cursos de Engenharia, Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia e de formação de oficiais da Guarda Nacional. O esgotamento da prosperidade econômica na região levou ao fim da instituição, em 1926, da qual restou apenas a Faculdade de Direito, incorporada em 1962 à recém-criada Universidade Federal do Amazonas.

A política de desoficialização do ensino, pretendida pela Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911, abriu caminho para a criação de outras duas universidades, também elas resultantes das tentativas de grupos privados que não tiveram sucesso.

Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil.

No mesmo ano de 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, com recursos oriundos de um "sócio capitalista" que esperava recuperar seu investimento com as taxas cobradas dos estudantes. Oferecia cursos de Medicina, Odontologia, Farmácia, Comércio, Direito e Belas Artes. Mas a Faculdade de Medicina criada por iniciativa do governo do Estado de São Paulo atraiu os estudantes, esvaziando a congênere privada. A universidade tornou-se, então, inviável em termos financeiros, razão de sua dissolução em 1917.

Em Curitiba, capital do estado do Paraná, foi criada em 1912 a terceira universidade do país. A iniciativa de profissionais locais recebeu ostensivo apoio do governo estadual, que aprovou dotações orçamentárias e privilégios profissionais para os diplomados de certos cursos. A universidade oferecia estudos em Direito, Engenharia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Comércio. Mas a proibição da equiparação de instituições de ensino superior em cidades com menos de 100 mil habitantes pôs fim ao projeto da universidade, que foi dissolvida. Restaram, como faculdades livres, as de Medicina, de Engenharia e de Direito, equiparadas nos anos 20. Em 1950, essas faculdades foram incorporadas à recém-criada Universidade Federal do Paraná.

A primeira instituição de ensino superior do Brasil que assumiu duradouramente o *status* de universidade — a Universidade do Rio de Janeiro — foi criada em 1920, a partir de autorização legal conferida pelo presidente da República por meio do Congresso Nacional, cinco anos antes.

A nova universidade resultou da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia (descendentes das cátedras criadas em 1808 e 1810), e de uma faculdade de Direito, resultado da fusão e da federalização de duas instituições privadas existentes na capital do país. Ou seja, a reunião das faculdades de Medicina, de Engenharia e de Direito deu origem à primeira universidade duradoura no Brasil, modelo para a quase totalidade das que se seguiram. O procedimento utilizado para a constituição da Universidade do Rio de Janeiro foi paradigmático para as que vieram depois dela: a reunião de faculdades profissionais preexistentes.

A mesma técnica da organização da universidade por aglutinação foi seguida em Minas Gerais, em 1927, por iniciativa do governo do estado. As faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte, foram reunidas em universidade, que recebeu generosos subsídios do governo estadual e de seus professores, os quais abriram mão de parte de seus vencimentos para a constituição de um fundo de organização da reitoria.

Tanto no Rio de Janeiro como em Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, era uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados diretamente a cada faculdade, cujos diretores continuavam a ser escolhidos pelo presidente da República, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade. Por outro lado, a persistência do mecanismo de criação pelo governo das cátedras e, na prática, do currículo de cada curso, em função do registro dos diplomas das profissões regulamentadas em lei, reduzia a autonomia universitária a não mais do que uma palavra decorativa.

AUTORITARISMO E HEGEMONIA NOS ANOS 30 E 40

A Revolução de 1930, que levou Getúlio Vargas ao poder, determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi chefe do Governo Provisório, garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército (1930-34); depois, presidente eleito pelo Congresso Nacional (1934-37); e, por último, ditador sustentado pelo Exército depois do golpe de Estado que instituiu o Estado Novo (1937-45).

Nos primeiros cinco anos da era de Vargas, desenvolveram-se no Brasil duas políticas educacionais, uma autoritária, pelo governo federal, outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.

Em 1930 havia no Brasil duas universidades: a do Rio de Janeiro, criada em 1920, e a de Minas Gerais,

criada em 1927. A terceira instituição, do Rio Grande do Sul, recebeu o *status* universitário só em 1934.

A Universidade do Rio Grande do Sul foi criada mediante um processo diferente das duas anteriores. Em vez de resultar da reunião de faculdades preexistentes, ela surgiu da diferenciação de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Esta foi criada em 1896, com base no mecenato de uma baronesa, que permitiu a contratação de 50 professores estrangeiros, principalmente alemães. Em vez do já tradicional paradigma francês, esse estabelecimento de ensino superior tomou como referência uma *Technische Hosschule* alemã.

Ao contrário das instituições congêneres, era o conselho superior que elegia o presidente e seu vice. Sua manutenção foi facilitada pelo governo estadual que, em 1907, criou uma "taxa profissional" de 2%, incidente sobre quase todas as rubricas do orçamento, destinada a gerar recursos para o ensino, inclusive para o subsídio da instituição. Em 1909, essa taxa foi aumentada para 4%.

Em 1928, a Escola de Engenharia de Porto Alegre tinha 1.200 alunos e oferecia, além dos cursos de sua especialidade própria, os de Agronomia, Veterinária e Química, além de cursos para a formação de operários industriais e agrícolas. Em 1932, ela passou a se chamar Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, mas o *status* universitário só lhe foi atribuído em 1934.

Ao fim da era de Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A Universidade do Rio de Janeiro tinha passado a se chamar, desde 1937, Universidade do Brasil, que se pretendia modelar com suas faculdades e escolas *nacionais*. A Universidade de Minas Gerais permaneceu com o *status* adquirido. A Escola de Engenharia de Porto Alegre foi credenciada como universidade em 1934, no mesmo ano em que foi criada a Universidade de São Paulo, uma bem sucedida variante do modelo federal. Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas, embrião da universidade reconhecida pelo estado em 1946 e, mais tarde, pontifícia — foi esta a primeira universidade privada do país. Teve vida curta a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935 e dissolvida em 1939, tendo parte de suas faculdades incorporada pela Universidade do Brasil.

Estatuto geral universitário

Se a montagem da Universidade do Rio de Janeiro foi uma tentativa de estabelecer o modelo universitário antes que se multiplicassem fatos consumados nos estados, dificultando o controle pela União, o surgimento da Universidade de Minas Gerais mostrou que regulamentos eram necessários, mais do que modelos.

Assim, pouco depois da inauguração da segunda universidade brasileira, o governo federal baixou normas regulando a instalação de universidades nos estados. Em 28 de novembro de 1928, foi promulgado o Decreto 5.616, apresentando aquelas condições. As universidades criadas nos estados gozariam de "perfeita autonomia administrativa, econômica e didática". No entanto, estabelecia-se que o ingresso dos alunos deveria estar sujeito aos mesmos requisitos legais dos estabelecimentos federais de ensino superior. O Departamento Nacional de Ensino exerceria a fiscalização de todas elas, por meio de um inspetor para cada faculdade constituinte de cada universidade. Na prática, ficava vedada a criação de universidades privadas, pois era exigida uma lei do governo estadual para a criação desse tipo de estabelecimento de ensino, o qual teria seu reitor nomeado pelo governador do estado.

Estabeleciam-se marcos limitadores para a multiplicação das universidades. Ao solicitar o reconhecimento, a instituição deveria contar não só com elevado patrimônio como, também, ter no mínimo três faculdades funcionando ininterruptamente há pelo menos 15 anos. Somente se fossem satisfeitas tais condições é que uma instituição receberia do governo federal o *status* de universidade, podendo usufruir da autonomia que lhes era atribuída, mantida a exigência de equiparação aos estabelecimentos federais de ensino superior.

A promulgação do Decreto 19.851, em 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente de Estatuto das Universidades Brasileiras, foi o desdobramento no campo do ensino superior da centralização político-administrativa iniciada com a criação do Ministério da Educação.

O Estatuto estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior em todo o país, universitárias e não-universitárias. Cada universidade seria criada pela reunião de faculdades (pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras). Cada faculdade seria dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Três a seis catedráticos, escolhidos pelo ministro da Educação dentre os de uma lista elaborada pela congregação, constituiriam o conselho técnico-administrativo de cada faculdade, seu órgão deliberativo. O diretor da faculdade seria, também, escolhido pelo Ministro dentre uma lista de professores catedráticos

Universidade de São Paulo — USP: uma bem sucedida variante do modelo federal.

elaborada pela congregação e pelo conselho universitário, conjuntamente.

A administração central de cada universidade seria composta do conselho universitário e do reitor. O conselho universitário, órgão consultivo e deliberativo, congregaria os diretores de faculdade, dois representantes de cada congregação, um representante eleito por todos os livre-docentes da universidade, um representante da associação de diplomados e o presidente do Diretório Central de Estudantes. O conselho universitário deveria elaborar uma lista com os nomes de três professores do ensino superior para que, dentre eles, o ministro da Educação escolhesse o reitor. Isso se a universidade fosse oficial. Se ela fosse livre teria a liberdade de nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo.[9]

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo.

O corpo docente seria constituído, em termos gerais, de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, de auxiliares de ensino (chefe de clínica, chefe de laboratório, assistente ou preparador) e de livre-docentes. Os privilégios do cargo de catedrático compreendiam a vitaliciedade e a inamovibilidade, ambas garantidas após 10 anos de exercício de cargo e aprovação em concurso de títulos. Os auxiliares de ensino, indicados pelo catedrático, de quem deveriam gozar a confiança, estariam obrigados a se submeter ao concurso de livre-docência, sob pena de desligamento.

A admissão aos institutos de ensino superior continuaria dependente de aprovação nos exames vestibulares, além da apresentação, pelos candidatos, de certificado de conclusão do curso secundário e de prova de idoneidade moral.

Todo curso superior de instituição privada, universidade ou não, precisava ser credenciado pelo Ministério da Educação para que os diplomas outorgados pudessem ser registrados nos órgãos estatais competentes e, assim, adquirirem a eficácia de propiciarem o exercício de profissões regulamentadas em lei.

Formação de dirigentes

Derrotada a Revolução Constitucionalista em São Paulo em 1932,[10] e passada a fase mais intensa de represálias do poder central contra seus líderes principais, alguns deles se reuniram e fundaram a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 27 de maio de 1933, constituída como uma fundação de direito privado, cujos cursos não pretendiam reconhecimento de privilégio ocupacional pelo Estado.

Os cursos da nova escola eram destinados não só aos indivíduos desejosos de aperfeiçoar estudos já realizados e aprofundar conhecimentos mas aos que quisessem preparar-se para "ocupar posições de relevo na administração das grandes empresas particulares", exemplificadas estas como bancos, companhias de transporte, de serviços públicos, de indústrias, de sindicatos, de cooperativas etc., ou para os que buscassem "colaborar na direção dos negócios públicos", como técnicos ou como "depositários de mandatos eleitorais".

No ano seguinte ao da criação da Escola de Sociologia e Política, o governador do Estado de São Paulo, Armando Salles de Oliveira, professor da Escola Politécnica desse estado, nomeou uma comissão de notáveis para estudar a criação de uma universidade de iniciativa do governo estadual. Os objetivos atribuídos à Universidade de São Paulo pela comissão eram explicitamente políticos, convergentes com os da Escola de Sociologia e Política, embora mais amplos.

> Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da federação.[11]

Em 25 de janeiro de 1934, um decreto estadual criou a Universidade de São Paulo, incorporando-lhe as seguintes escolas superiores existentes: Faculdade de Direito, Escola Politécnica, Escola Superior de Agronomia, Faculdade de Medicina e Escola de Veterinária. O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado à universidade como Faculdade de Educação. Já no âmbito da nova universidade, foram criadas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, o Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais e a Escola de Belas Artes. Diversos institutos de pesquisa técnico-científica mantidos pelo governo estadual foram ligados à universidade como entidades complementares, dentre eles os seguintes:

Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butantã, Instituto Agronômico de Campinas, Instituto Astronômico e Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Pesquisas Tecnológicas e o Museu de Arqueologia, História e Etnografia.

A criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizou antigo projeto de Fernando de Azevedo, importante educador e membro da comissão de criação da USP. Para ele, a Faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o "coração da universidade", seria o lugar onde se desenvolveriam "os estudos de cultura livre e desinteressada". Nela funcionaria uma espécie de curso básico, preparatório a todas as escolas profissionais, assim como para os seus próprios cursos. Lá os alunos estudariam as matérias fundamentais de todos os cursos, após o que se encaminhariam para as faculdades propriamente profissionais. Essa forma de integração dos cursos seria uma espécie de anteparo diante das tendências desagregadoras impostas pela crescente especialização do saber, capazes de atingir até mesmo o saber "desinteressado", cultivado na própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.[12] Para integrar o corpo docente da nova universidade foram contratados, logo no primeiro ano de funcionamento, 13 professores europeus (seis franceses, quatro italianos e três alemães). De 1934 a 1942, trabalharam na Universidade de São Paulo 45 professores estrangeiros, mais alguns assistentes de laboratório. Nesse último ano havia 22 professores estrangeiros na universidade, seis dos quais desde a sua criação.

Protagonismo estudantil

Apesar de sua curta vida, a universidade existente no país foi intensamente criticada nos anos 1920 e 1930 por professores de instituições de ensino superior, principalmente os que tiveram a oportunidade de comparar a estreiteza dos cursos profissionais ministrados no Brasil com as práticas mais abertas vigentes em outros países.

Mas as críticas mais contundentes às práticas desenvolvidas nas instituições brasileiras de ensino superior e suas relações com o Estado partiram dos estudantes, numa sintonia tardia, mas significativa, com o ideário da Reforma Universitária que

duas décadas antes se irradiara de Córdoba para toda a América Latina.

Em 1929, cinco estudantes do Rio de Janeiro, representantes de um Comitê pró-Democracia Universitária, fundado e dirigido por um professor da Faculdade de Medicina, foram a Porto Alegre apresentar ao candidato a presidente da República, Getúlio Vargas, uma plataforma em tudo distinta dos princípios orientadores da Aliança Liberal, que viria a desembocar na Revolução de 1930. A demanda dos estudantes não foi aceita, devido à prevalência de orientações autoritárias naquela corrente política (a despeito do nome), ainda mais acentuadas no governo provisório.

Vinte anos depois da Carta de Córdoba, seu conteúdo reapareceu no "Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira", no congresso onde foi criada a União Nacional de Estudantes.

No ano seguinte ao da inauguração do Estado Novo, no auge da onda repressiva que ele desencadeara e de que se alimentava, foi criada a União Nacional dos Estudantes — UNE. Até então, as entidades estudantis eram de caráter estritamente local, com objetivos assistencialistas, desportivos ou culturais. A dispersão geográfica das instituições de ensino superior e a tardia e parcial reunião em universidades não propiciava um associativismo de outra qualidade. Nem mesmo a obrigatoriedade de existência dos diretórios acadêmicos para regular o funcionamento das faculdades e das universidades, determinada pelo *Estatuto* de 1931, foi capaz de mudar esse quadro.

Em 5 de dezembro de 1938, reuniu-se o 2º Congresso Nacional de Estudantes, composto de representantes do ministro da Educação e de delegados de 80 centros acadêmicos e associações estudantis. A tese mais importante dentre as apresentadas no congresso foi a da criação da União Nacional dos Estudantes, desde logo aprovada, inclusive o estatuto da nova entidade.

A proposta continha, ademais, todo um projeto de política educacional que em nada coincidia com o da política autoritária de Vargas, particularmente a expressa no Estatuto de 1931. Defendia-se nele a universidade aberta a todos; a diminuição das "elevadíssimas e proibitivas" taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das "capacidades comprovadas cientificamente"; a vigência nas universidades do "exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna"; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos "estudantes mais capazes" como monitores e estagiários em cargos a serem criados.

Embora não houvesse condições políticas para a aprovação dessa

proposta reformista, ela abriu caminho para uma crítica mais radical do ensino superior brasileiro, que veio a ser retomada pelos estudantes nos anos 60, dessa vez ao lado de outros protagonistas — os professores e os pesquisadores.

A orientação ideológica da maioria dos estudantes era contrária ao autoritarismo do Estado Novo, mas a repressão policial às manifestações políticas fez com que sua ação prática se deslocasse para o plano internacional, combatendo-se o autoritarismo no Brasil pela defesa da causa dos países de regime liberal-democrático em guerra contra os países de regime nazi-fascista, em muitos aspectos semelhantes ao Estado Novo brasileiro. Em 1942, os estudantes, já agora organizados em torno da UNE, desenvolveram intensa propaganda favorável ao rompimento de relações diplomáticas com os países do Eixo e à entrada do Brasil na guerra ao lado dos Aliados, o que veio a acontecer, reforçando em muito a posição relativa, no campo político, dos que combatiam o Estado Novo.

POPULISMO, MODERNIZAÇÃO E REVOLUÇÃO NOS ANOS 50 E 60

À medida que o Estado Novo se deteriorava por força da luta interna, dos reflexos da guerra no país e da divisão do exército, os alvos das oposições orientaram-se para a anistia dos presos políticos e para a convocação de uma Assembléia Constituinte, antes mesmo das eleições presidenciais.[13] Não sendo mais possível sustentar Vargas no poder, os militares obrigaram-no à renúncia, em 29 de outubro de 1945. Nas eleições de dezembro foi eleito presidente da República o general Eurico Dutra, fiador do golpe de 1937 e ministro da Guerra do Estado Novo. Foram eleitos também senadores e deputados, que se reuniram em Assembléia Constituinte. Em setembro de 1946, o Brasil passou a ter a quarta Constituição do período republicano, a terceira votada por representantes eleitos.

A orientação ideológica da maioria dos estudantes era contrária ao autoritarismo do Estado Novo.

A organização educacional erigida pelo Estado Novo permaneceu a mesma, só se revogando os aspectos mais visivelmente autoritários da legislação, como a Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas secundárias. Por outro lado, a nova Constituição continha dispositivos que visavam garantir, pelo menos formalmente, os direitos individuais de expressão, de reunião e de pensamento.

A intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, mas que escapavam do controle das classes dominantes, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar.

Populismo e "federalização"

O fator considerado de maior importância dentre os que propiciaram o crescimento do ensino superior foi a expansão da escola secundária e a equivalência a ela dos demais ramos do ensino médio.

A política educacional do Estado Novo estava marcada por uma estruturação dual para o ensino médio, com um ramo secundário conduzindo direta e irrestritamente ao ensino superior e a ramos profissionais que não permitiam aos seus diplomados ingressarem no grau posterior, a não ser que fossem cumpridas exigências adicionais, mesmo assim, restringindo a candidatura a cursos previamente fixados. Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as "elites condutoras" e o ensino profissional para as "classes menos favorecidas".

Quando do retorno de Vargas à Presidência (1950-54),[14] foram tomadas medidas pelo Estado no sentido de produzir a equivalência dos cursos profissionais ao secundário, para efeito de progressão no sistema escolar. Tais medidas foram ampliadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, garantindo a plena equivalência de todos os cursos de grau médio, assegurada pela presença nos cursos técnicos de disciplinas do secundário.

A expansão das oportunidades de escolarização no ensino secundário e a equivalência dos cursos médios ao secundário aumentaram a demanda pelos cursos superiores, que foi respondida principalmente pelo governo federal. Tal resposta assumiu três formas. Em primeiro lugar, a criação de novas faculdades onde não as havia ou onde só havia instituições privadas de ensino superior. Em segundo lugar, pela gratuidade de fato dos cursos superiores das instituições federais, ainda que a legislação continuasse determinando a cobrança de taxas nos cursos públicos. Em terceiro lugar, a "federalização" de faculdades estaduais e privadas, reunindo-as, em seguida, em universidades.

Muitos estabelecimentos de ensino superior até então mantidos pelos governos estaduais e por particulares passaram a ser custeados e controlados pelo governo federal, por meio do Ministério de Educação.[15] Os professores catedráticos desses estabelecimentos passaram a ser efetivados nos quadros do funcionalismo público federal, com remuneração e privilégios idênticos aos seus colegas da Universidade do Brasil,[16] considerada nos anos 50 como a universidade federal por excelência. A possibilidade de "federalização", antevista pelos corpos docentes de numerosas escolas superiores, adicionou mais um vetor ao sistema de forças.

Esse mecanismo foi desencadeado pela Lei 1.254, de dezembro de 1950,[17] e continuou em um ritmo mais lento.[18] Mas o Conselho Federal de Educação, criado em 1962, com as atribuições conferidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com a presença obrigatória de representantes das instituições privadas de ensino, opôs forte resistência a esse expediente, tão caro à política populista. Justificando sua posição pela carência de recursos públicos, sucessivos pareceres do CFE defenderam a prioridade da expansão do número de vagas nas instituições federais de ensino superior sobre a "federalização" de instituições estaduais ou privadas. Mais ainda, a jurisprudência firmada pelo conselho determinava que nenhuma "federalização" ocorresse enquanto as despesas com esse grau de ensino permanecessem acima das dotações orçamentárias.

Em suma, o processo de "federalização" foi responsável pelo aumento da oferta pública de ensino superior gratuito, assim como pela criação da maior parte das universidades federais hoje existentes.

Desenvolvimentismo e modernização

O processo de modernização do ensino superior foi articulado nos quadros de referência da ideologia que clamava pela sua reforma, na tentativa de sincronizar a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social. Esse processo foi inicialmente acionado pelo Estado, sobretudo pelo segmento militar.

Pesquisa e pós-graduação contribuem para a principal função da universidade: a produção de conhecimento.

A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica — ITA, em 1947, significou um grande avanço no ensino superior, marcado pela inovação acadêmica e profundamente influenciado pelos padrões de organização universitária dos EUA. Suas principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível. A existência do ITA como uma "ilha" de ensino superior moderno num "mar" de escolas arcaicas animou os reformadores do ensino, tanto os que viam na sua modernização o caminho necessário para que o país adquirisse a maioridade científica e tecnológica indispensável, por sua vez, para viabilizar o rompimento dos laços de dependência do exterior quanto os que pretendiam reforçá-los, no intuito de modernizar o país, começando pelo sistema educacional, à imagem do paradigma do país capitalista hegemônico.

O movimento iniciado pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de indução da modernização do ensino superior no Brasil, teve seu momento mais forte na criação da Universidade de Brasília. A transferência da capital do país para o interior revelava um projeto grandioso de unificação do espaço econômico com uma rede de estradas de rodagem, ou seja, um grande projeto arquitetônico que vislumbrava um espaço novo, brotando do desenvolvimentismo industrialista. Se o plano urbanístico da nova capital negava a segregação urbana encontrada em todas as cidades brasileiras, procurando promover uma utópica integração de classes sociais, o plano da nova universidade negava a estrutura e o funcionamento do ensino superior existente, almejando realizar uma utopia acadêmica. Nessa concepção, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência desempenhou um papel da maior relevância. Vejamos como foram as condições sociais de criação da SBPC e, em seguida, da UnB.

O desenvolvimento da cafeicultura e os primórdios da industrialização constituíram-se em elementos decisivos para fazer de São Paulo o centro de atração de cientistas e pesquisadores que, a partir dos anos 20, tinham cada vez menos incentivos materiais para trabalhar no Rio de Janeiro. Os baixos salários e o nepotismo atraíam para os institutos estaduais paulistas de pesquisa quadros altamente qualificados dos institutos federais situados no Rio de Janeiro.

A fundação da Universidade de São Paulo em 1934, especialmente de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que incluiu professores estrangeiros de alta qualificação em seu corpo docente, desde o início de seu funcionamento propiciou condições para que se formasse um novo modelo de docente-pesquisador, que veio a representar destacado papel no processo de institucionalização do campo científico e tecnológico brasileiro. Matemáticos, físicos, químicos, biólogos etc., formavam alunos interessados em se dedicar à pesquisa e ao magistério superior, para o que

eram enviados à Europa e aos Estados Unidos, onde estagiaram junto aos grandes nomes da ciência da época.

O prestígio alcançado pelos pesquisadores universitários e para-universitários em São Paulo — os estrangeiros e os brasileiros por eles formados — permitiu-lhes fazer com que a Constituição estadual paulista de 1947 mandasse o governo destinar 0,5% da receita pública para o apoio ao trabalho de pesquisadores individuais. Três anos depois, surgiu a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — Fapesp, para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, tendo sempre na sua direção cientistas de prestígio garantindo a respeitabilidade da instituição.

A conjugação desse prestígio com dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores empregados nos institutos paulistas, ameaçados pelas conjunturas desfavoráveis da administração estadual, levou um grupo de cientistas a formar, em 1948, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência — SBPC. Seus objetivos eram, resumidamente, a difusão da ciência a fim de buscar apoio do Estado e da sociedade; a promoção do intercâmbio entre cientistas das diversas especialidades; a luta pela "verdadeira ciência"; e a liberdade de pesquisa.

Desde aquele ano, a SBPC vem realizando reuniões anuais, expandindo-se cada vez mais em termos de área geográfica de influência e de áreas do conhecimento abrangidas. Realizadas em locais diferentes a cada ano, em geral nas universidades públicas, alternadamente no norte e no sul do país, tais reuniões serviram para que os docentes-pesquisadores universitários fossem construindo uma consciência dos interesses que uniam e separavam os das diversas especialidades, regiões e vinculações profissionais. Assim, as reuniões da SBPC e suas publicações funcionaram como um fórum de debates em que os traços arcaicos das instituições brasileiras de ensino superior eram constantemente comparados, examinados e criticados.

O resultado desse processo foi que se constituiu, nos anos 50 e 60, um intelectual coletivo, desde então um protagonista sempre presente nas políticas educacionais do país, fosse como propositor, como colaborador de iniciativas estatais, fosse como crítico de tais medidas.

Foi nesse contexto que surgiu a Universidade de Brasília. A criação de uma universidade na nova capital do país, quando a população imigrante ainda não gerava uma demanda

significativa de ensino superior, deveu-se a dois tipos de propósitos.

Em primeiro lugar, à necessidade de manter junto à burocracia governamental uma reserva de especialistas de alta qualificação. Aparentemente, essa reserva técnico-intelectual poderia ser reunida pelas faculdades que seriam inevitavelmente criadas em Brasília segundo os padrões vigentes no país, como, aliás, já prometiam os projetos de lei em tramitação no Congresso de instalação de uma faculdade de Economia e outra de Direito. Mas era justamente isso que se procurava evitar. Se a transformação das universidades e escolas isoladas, na direção apontada pelo ITA, encontrava obstáculos internos poderosos, a criação de uma universidade sem as características arcaicas das existentes seria não só desejável como possível, já que Brasília estava sendo planejada de acordo com critérios revolucionários em termos de urbanismo e de arquitetura. Este o segundo propósito: criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro, mais amplo que o ITA, porque deveria abranger todos os campos do saber capazes de influir nos rumos das universidades e faculdades arcaicas, não só pelo "efeito de demonstração", mas, também, pelo poder conferido pela vizinhança e patrocínio do núcleo do Estado.

A Lei 3.998, de 15 de dezembro de 1961, definiu o formato institucional da mais moderna universidade brasileira, que iniciou suas atividades em abril de 1962. Ao contrário das demais universidades federais, organizadas sob regime autárquico, no momento já enrijecido por numerosos regulamentos e normas padronizadoras, a Universidade de Brasília foi criada no regime fundacional. Como fundação de direito público, esperava-se que a instituição pudesse libertar-se das amarras do serviço público federal sem perder a característica de uma entidade pública. Todo esse processo de modernização institucional foi apoiado decisivamente por duas agências governamentais de existência duradoura: o CNPq e a Capes, ambas criadas em 1951.[19]

Reforma universitária e projeto revolucionário

Como vimos, o projeto de uma reforma universitária, no sentido da democratização, nasceu e se desenvolveu no âmbito do movimento estudantil. Foi só às vésperas do golpe militar de 1964, quando a reforma universitária passou a integrar o rol das "reformas de bases", que um contingente significativo de professores assumiu tal projeto.

A influência da Carta de Córdoba esteve presente também nos anos 60, nas Cartas da Bahia, do Paraná e de Minas Gerais, elaboradas nos seminários nacionais de reforma universitária promovidos pela UNE em 1961, 1962 e 1963, respectivamente.

A maior parte da Carta da Bahia (1961) refere-se ao papel da universidade na formação de profissionais de nível superior. Para o melhor cumprimento desse papel é que foram

traçadas diretrizes de reforma, quase todas coincidentes com as demandas de modernização do ensino superior de setores do próprio Estado e das entidades de pesquisadores, a exemplo da SBPC: quebra das barreiras entre as faculdades da mesma universidade; criação de institutos de pesquisa; organização do regime departamental; trabalho docente e discente em tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; estruturação da carreira docente a partir de cursos de pós-graduação, de tempo de serviço e de realizações profissionais; remuneração justa para os professores e assistência aos estudantes, como bolsas, alimentação, alojamento e trabalho remunerado dentro da universidade; incentivo à pesquisa científica, artística e filosófica.

A reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das "cúpulas dirigentes da universidade", pois elas estariam comprometidas com a "estrutura colonial e alienada em fase de superação". O primeiro passo da reforma seria, então, a conquista da autonomia da universidade diante do governo, de modo que a instituição tivesse liberdade para elaborar seus orçamentos, recebendo recursos sem destinação específica; eleger internamente os dirigentes, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos; competência para elaborar e alterar seus estatutos, dentro de princípios gerais fixados pelo governo; liberdade para criar ou suprimir matérias, mantendo as "definidoras do curso"; liberdade para modificar currículos e programas, podendo experimentar novos métodos de ensino, modificar sistemas de ingresso e aprovação.

A reforma universitária era definida como necessária para neutralizar o poder das "cúpulas dirigentes da universidade".

Mas os estudantes diziam que essa autonomia só permitiria a reforma da universidade na direção desejada se houvesse uma mudança interna de poder modificando a "verdadeira luta de classes" entre professores e estudantes. Eles percebiam a existência de professores que poderiam ser seus aliados, os que estivessem submetidos à mesma dominação que lhes afligia: a dos catedráticos. Para eliminá-la, propunham que a promoção dos professores fosse decidida por uma comissão especial constituída de docentes e discentes de cada universidade. Além disso, defendiam a "publicidade dos atos universitários", a proibição da reeleição dos reitores e diretores de faculdades por mais de uma vez consecutiva, e a

participação de docentes, discentes e profissionais ex-alunos nos órgãos técnico-administrativos, comissões e conselhos, capazes de "assegurar a organicidade, harmonia e democracia que deve reinar no governo da comunidade universitária". Os professores teriam 40% dos votos, os estudantes, 40%; e os profissionais, indicados pelos órgãos de classe, 20%.

Nos dois seminários seguintes, nos quais foram aprovadas as Cartas do Paraná e de Minas Gerais, sobressaíram as correntes político-ideológicas mais radicais, que acusavam as propostas de reforma universitária em voga no meio estudantil como no meio docente (e ainda mais no âmbito do Estado) como tentativas de frear a Revolução Brasileira no âmbito do ensino superior. Nesse processo, o papel da universidade somente poderia ser entendido como o da preparação da vanguarda intelectual revolucionária.

Essas correntes empolgavam-se com a tese de um professor catedrático da Universidade do Brasil, o filósofo Álvaro Vieira Pinto, para quem a luta pela reforma universitária estaria sendo travada mais fora da universidade (nos comícios de camponeses, por exemplo) do que dentro dela. O que o movimento estudantil deveria fazer era engajar-se diretamente nas lutas de todo o povo — a reforma universitária seria mais uma conseqüência delas do que um fator de seu impulso. Assim, definindo-se a si próprios como vanguarda consciente e letrada do povo, os estudantes deveriam se empenhar na educação deste para as mudanças que estavam se processando. Os movimentos de educação de adultos, em geral de alfabetização, receberam numerosos voluntários, ávidos por transformar o povo analfabeto num eleitorado consciente de seus interesses, visando as eleições presidenciais previstas para 1965.

Nas Cartas de 1962 e de 1963, apesar da diversidade de reivindicações e de opiniões, a plataforma de reivindicações estava formada pelos seguintes pontos relevantes: prioridade das instituições públicas sobre as privadas, por serem aquelas gratuitas e permitirem a convivência democrática de opiniões conflitantes; supressão dos exames vestibulares, vistos como barreiras discriminatórias em termos econômicos; abandono da exigência de tempo integral para os estudantes, pois a realidade brasileira estava a exigir sua participação mais fora da universidade do que dentro dela, em especial na alfabetização do povo; um terço dos membros dos colegiados universitários com direito a voto para os estudantes; participação estudantil nas comissões de admissão e promoção de docentes; desistência da reivindicação da autonomia universitária entendida, agora, como perigosa para a democratização da instituição. Em sintonia com a plataforma anterior, defendia-se a escolha dos reitores das universidades públicas pelo conselho universitário, cabendo ao governo apenas a nomeação dos eleitos.

À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificou, com a expressão referindo-se a

concepções cada vez mais distintas, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois do golpe militar de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo seu sentido para fazê-lo mero apoio para a modernização do ensino superior.

A REFORMA UNIVERSITÁRIA NOS ANOS 60 E 70

A reforma do ensino empreendida em 1968 nos marcos das Leis 5.540 e 5.539 (Estatuto do Magistério Superior Federal), bem como dos documentos legais que as antecederam, propiciaram condições institucionais para a efetiva criação da instituição universitária no Brasil, onde, até então, existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos.

Essas mudanças foram possibilitadas pela repressão político-ideológica a professores e estudantes. Os atos institucionais baixados pelos governos militares e a Constituição de 1967 abriram caminho para a extinção do regime de cátedras; decretos-leis determinaram mudanças na organização administrativa e acadêmica nas instituições federais de ensino superior, suprimindo as possibilidades de apelação judicial; o Ato Institucional nº 5/68 e o Decreto-lei 477/69 ameaçavam com a perda ou a limitação de emprego futuro os professores, e com a expulsão os estudantes que fossem acusados e culpabilizados, em rito sumário, por práticas de atividades consideradas subversivas.

Aí está mais uma característica distinta na história da universidade brasileira quando comparada com a da maioria dos demais países latino-americanos. Sem desconsiderar as danosas conseqüências que a ditadura militar (1964-82) teve na vida acadêmica, não é possível deixar de levar em conta o fato de que foi nesse período que o processo tardio de formação da universidade brasileira recebeu o maior impulso. Para tanto, é preciso considerar os efeitos contraditórios que o regime autoritário provocou nas instituições de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica.

De um lado, professores e pesquisadores experientes foram compulsoriamente aposentados; docentes jovens foram impedidos de ingressar e/ou de progredir na carreira; reitores foram demitidos e, para o seu lugar, foram nomeados interventores; a autonomia administrativa e financeira, já tão reduzida, foi ainda mais restringida; o controle policial estendeu-se aos currículos, aos programas das disciplinas e até às bibliografias; as

entidades estudantis foram severamente cerceadas, o que contribuiu para que centenas de jovens fossem atraídos para a luta armada.

De outro lado, no entanto, uma aliança tácita entre docentes e pesquisadores experientes fez com que as agências de fomento ampliassem em muito os recursos destinados à pós-graduação; novos prédios foram construídos nos *campi* e laboratórios foram equipados; a profissão docente foi institucionalizada mediante o regime de tempo integral e de dedicação exclusiva; as instituições públicas de ensino superior ampliaram expressivamente o número de estudantes nelas matriculados.

No início da década de 80, quando se esgotou o regime autoritário, a universidade brasileira foi, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país. As entidades estudantis já haviam recuperado o espaço de atuação que lhes havia sido suprimido; os professores e funcionários técnico-administrativos criaram suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes; os programas de pós-graduação haviam atingido um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitia desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica.

Integração institucional

Na primeira metade dos anos 60, as universidades federais encontravam-se em situação de completa saturação. O binômio cursos-cátedras implicava a existência de cátedras similares em diversas faculdades de uma mesma universidade. Em conseqüência, a expansão das matrículas, devido à demanda crescente, exigia recursos vultosos que poderiam comprometer as prioridades de investimento dos governos militares. Impunha-se, assim, uma reestruturação das universidades, especialmente as da rede federal, que pudesse fazer frente, ao mesmo tempo, a um grande aumento das matrículas e a uma redução dos custos médios por estudante. A reforma começou com as universidades federais e, mais tarde, foi estendida para todas as demais.

O Decreto-lei 53/66 determinou os princípios e as normas de organização para as universidades federais, dos quais os principais eram os seguintes: vedava a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; determinava a unidade entre ensino e pesquisa; obrigava à concentração do ensino e da pesquisa básicos, de modo a formarem um sistema comum para toda a universidade. Obrigava, também, à criação de uma unidade voltada para a formação de professores para o ensino secundário e de especialistas em questões pedagógicas — a Faculdade (ou centro ou departamento) de Educação.

Completando a departamentalização e a divisão dos cursos de graduação, o regime de matrícula por disciplina (regime de créditos) veio a compor uma tríade que levaria à pretendida minimização do custo da matrícula adicional, ou seja, a racionalização da produção

das universidades federais, ao menos em termos do ensino. As demais universidades foram estimuladas a seguir tal modelo.

Pelo princípio da eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes, a reforma das universidades assumiu, assim, uma feição predominantemente organizacional, com clara inspiração taylorista e economicista.

Contrapondo-se à tradição brasileira, já secular, a Lei 5.540/68, conhecida como a Lei da Reforma Universitária, determinou que a universidade fosse a forma de organização por excelência do ensino superior, restando à instituição isolada o *status* de excepcional e transitória. No entanto, as afinidades políticas eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições privadas do ensino superior fizeram com que o Conselho Federal de Educação assumisse uma feição crescentemente privatista. Assim, no momento em que a reforma do ensino superior proclamava sua preferência pela universidade como forma própria de organização do ensino superior, o CFE já se empenhava em propiciar a aceleração do crescimento dos estabelecimentos privados, a grande maioria isolados, contrariando a lei recentemente promulgada. O Congresso Nacional, fechado pelo acirramento do autoritarismo, menos de um mês após a promulgação da lei da reforma universitária, permaneceu à margem desse novo impulso atomizador acionado pelos grupos privatistas.

O princípio da universalidade de campo acarretou problemas de interpretação difíceis de se resolver, devido à persistência, mais ou menos implícita, da tríade Engenharia — Direito — Medicina. Para solucioná-los, a resolução CFE 29/74 determinou que, para assegurar a universalidade de campo, a universidade deveria oferecer pelo menos quatro cursos de graduação relacionados com cada uma das áreas fundamentais das Ciências Exatas e Naturais, das Ciências Humanas e das Letras e dois cursos de caráter técnico-profissional. Além dessa exigência, a resolução estabelecia outras, entre as quais a proporção de professores com pós-graduação e tempo integral, assim como a necessidade de comprovação por parte da entidade mantenedora da universidade de patrimônio próprio e de condições financeiras que assegurassem o bom funcionamento das atividades universitárias. As condições das instalações físicas eram longamente enumeradas, a exemplo do acervo da biblioteca, especificando-se o número mínimo de livros e de periódicos.

Essas exigências foram logo atenuadas, de modo que ressurgiram as críticas das corporações profissionais à expansão desordenada do ensino superior, particularmente das universidades. Isso porque as instituições privadas corriam em busca do *status* de universidade, devido à relevância econômico-financeira e dos privilégios que elas detêm quando comparadas com os estabelecimentos isolados, organizados ou não em federações ou associações de escolas. Em especial, a capacidade de criar ou extinguir cursos, assim como determinar o número de vagas em cada um deles, conforme a flutuação da demanda.

Nova regulamentação do processo de autorização e reconhecimento de universidades foi fixada pela resolução CFE 3/83, cujo conteúdo pode ser facilmente associado a uma vitória das instituições interessadas em se tornarem universidades. A facilitação foi a regra da nova resolução, a começar pela retirada, do âmbito da competência do CFE, das universidades previstas como passíveis de reconhecimento pelos governos estaduais.[20] A resolução eliminou todas as exigências antes feitas em relação ao corpo docente, mantendo apenas a referência a uma genérica qualificação. Do mesmo modo, omitia-se a respeito da utilização do tempo contratado dos docentes. O acervo da biblioteca foi omitido. Na linha de uma relação mais favorável aos pretendentes, a resolução estipulou que, após a aprovação da carta-consulta, uma comissão de conselheiros passasse a acompanhar a instituição pretendente durante um ano, pelo menos, antes de dar o seu parecer.

Todas essas mudanças expressam a oscilação entre momentos de facilitação e de dificuldade da criação de universidades, especialmente pela iniciativa privada, bem como a disputa pelo espaço de normatização do setor privado — ora o CFE ora o MEC. Essa oscilação e essa disputa persistem na segunda metade da década de 90.

Estruturas e território

Além da já mencionada fragmentação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a substituição das faculdades, escolas e institutos pelos centros foi o mais importante elemento da reestruturação das universidades brasileiras, especialmente das públicas. Combinada a esses elementos, a reforma universitária foi marcada pela reiterada tentativa de criação do *teacher's college* nas instituições brasileiras de ensino superior e na reestruturação de seu território.

A fragmentação das FFCL resultou de um movimento de autonomização das diferentes seções dessas faculdades, que cresciam em tamanho e se diferenciavam pela própria lógica de desenvolvimento do campo científico — especialmente da Matemática, da Física, da Química e da Biologia. Os docentes-pesquisadores dessas disciplinas almejavam, sobretudo, constituir unidades próprias e ter representação específica no Conselho Universitário para expressarem o poder que haviam alcançado de fato

no cenário científico e acadêmico, mas que a estrutura universitária freqüentemente ignorava.

No que diz respeito à área de Pedagogia, a fragmentação das FFCL resultou na criação das Faculdades de Educação em algumas universidades; em outras, de departamentos; em outras, ainda, de centros. Tal separação levou a uma tentativa que reiteradamente se tem feito para que as Faculdades ou os Centros de Educação se transformem numa versão nacional do *teacher's college*.[21]

A partir da fragmentação das FFCL, a estruturação das universidades brasileiras têm seguido quatro modelos básicos: 1) a agregação dos departamentos em alguns poucos centros; 2) a reunião dos departamentos em número maior de institutos, faculdades ou escolas; 3) a ligação dos departamentos diretamente à administração superior, sem instâncias intermediárias; e 4) a superposição de centros às faculdades, aos institutos e às escolas.

As rápidas e profundas mudanças impressas ao ensino superior brasileiro nos anos 60, especialmente às universidades da rede federal, foram acompanhadas e, até certo ponto, foram propiciadas por não menos rápidas mudanças no território universitário.

As faculdades localizadas em pontos diversos das cidades foram transferidas para os *campi*, em geral situados nas periferias urbanas, quando não fora delas. Fosse outro o contexto político, talvez o modelo espacial dos *campi* não tivesse alcançado a hegemonia tão rapidamente ou até fosse derrotado por outras soluções.

A principal argumentação que justificava a indispensabilidade do *campus* enfatizava a condição espacial para que os objetivos econômicos da reforma universitária fossem alcançados: a eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e, conseqüentemente, a minimização do custo médio da matrícula adicional, num ensino superior em rápida expansão.

As insistentes recomendações dos consultores norte-americanos sobre as vantagens do *campus* suburbano resultaram não só do fato de que esse era o modelo que eles conheciam e valorizavam em seu país, como, também, de que o consideravam adequado para eliminar ou atenuar o que julgavam ser a excessiva politização dos estudantes das

universidades brasileiras. Esse modelo foi reconhecido como adequado e logo apoiado pelas fontes de financiamento internacional[22] (com hegemonia norte-americana), mas foi, sobretudo, a receptividade que tal concepção encontrou no Conselho Federal de Educação e nas reitorias das universidades que determinou seu sucesso.

Enquanto o *campus* segregado e excluído passou a ser a regra para as universidades públicas em todo o país, as universidades privadas faziam justamente o contrário. Sem os constrangimentos que aquelas padeciam, utilizavam o espaço urbano disponível até o limite máximo possível, erguendo edifícios sobre os terrenos existentes. Assim, ao mesmo tempo em que as universidades públicas abandonavam os centros urbanos, as universidades privadas expandiam aí suas instalações. Embora esse processo segregacionista e monumentalista tenha sofrido uma inflexão ainda que tardia, os problemas advindos da segregação espacial das universidades públicas já não encontravam solução fácil nem barata.

O fim do "milagre econômico brasileiro" (1967-73) e a conseqüente emergência da crise dos anos 80 possibilitou a hegemonia, no âmbito do MEC e da direção das universidades públicas, de urbanistas e arquitetos que defendiam maior inserção das universidades na malha urbana, a utilização de materiais mais baratos e mais de acordo com o estilo arquitetônico de cada cidade, a construção de prédios mais simples e a definição de centros de convivência.

Tudo somado, como a maioria das universidades públicas não conseguiu transferir todas as suas unidades para os novos *campi*, a solução encontrada foi a coexistência entre territórios dotados de distintas morfologias, inserções diferenciadas no tecido urbano e limitadas possibilidades de uso acadêmico.

Pós-graduação, pesquisa e carreira

No bojo do processo de reforma universitária, as universidades brasileiras lograram instituir todo um novo segmento do sistema de ensino e de pesquisa — os programas de pós-graduação —, inspirados no modelo norte-americano.[23] Essa experiência suscitou interesse por parte dos administradores públicos e dos acadêmicos de vários países pela rapidez com que foi efetivada (uma década), pela amplitude (todas as áreas do conhecimento) e pela legitimidade (grande receptividade nos diversos setores intra e extra-acadêmicos).

Ademais, causou sempre estranheza que uma política assim ambiciosa em termos de modernização universitária tivesse sido tomada no auge do regime autoritário, quando os governos militares de outros países latino-americanos, com inspiração e práticas políticas similares, insistiam em medidas obscurantistas. Mesmo nos anos 90, quando se avançou sobremaneira no processo de democratização do país, a pós-graduação segue sendo um festejado segmento de ensino superior e do aparato de

pesquisa, considerado como algo que deve ser aperfeiçoado, jamais extinto nem radicalmente alterado.

Os programas de pós-graduação vieram a constituir o verdadeiro motor da reforma da universidade brasileira, uma espécie de enclave moderno nas universidades arcaicas (se antigas) ou inexperientes em termos acadêmicos (se recentes). Para isso, foi indispensável o intercâmbio com as instituições universitárias da Europa e dos EUA, mediante a estada nelas de brasileiros em programas de doutoramento e estágio, assim como a vinda de professores visitantes.

O incentivo à pós-graduação compensou as conseqüências depressivas advindas das intervenções policiais nas universidades nas duas décadas que se seguiram ao golpe militar de 1964, tanto em termos motivacionais quanto em termos do efeito multiplicador dos docentes-pesquisadores mais experientes, que haviam sido compulsoriamente aposentados por razões ideológicas.

A pós-graduação esteve associada, nas suas origens, ao propósito de formação de pesquisadores que, desde o início, eram empregados como docentes dos cursos superiores. Na situação existente no país, isso implicava a extinção ou a minimização do regime de cátedras, inclusive o fim do poder dos catedráticos de escolherem os seus auxiliares e assistentes.

Em 1966 e 1967, decretos presidenciais e pareceres do Conselho Federal de Educação minaram o poder e a legitimidade que os catedráticos haviam usufruído desde o início do século XIX. A Constituição de 1967 revogou o privilégio da vitaliciedade da cátedra, substituída então, nas universidades federais, por uma carreira docente mais aberta, constante de concurso de títulos e provas para os níveis inicial e final. Assim, não foi difícil para o Congresso Nacional aprovar a proposta do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, inclusive o dispositivo que extinguiu o regime de cátedras, mantendo, no entanto, os titulares desses cargos no último degrau da carreira docente.

A partir da década de 70, nas universidades federais a livre-docência caiu em desuso.

De 1910 até 1965, os candidatos ao magistério superior das instituições de ensino superior deveriam enfrentar o concurso de livre-docência, instituído conforme inspiração alemã. Fosse antes de ser escolhido pelo catedrático para auxiliar de ensino, fosse depois disso, a livre-docência constituía uma espécie de credencial docente.

No início dos anos 60, a livre-docência permanecia dependente do regime de cátedras, que se encontrava desmoralizado pela efetivação dos professores das instituições federalizadas, que vieram a formar novas universidades. Além do mais, a livre-docência estava marcada, na tradição brasileira, pelo diletantismo, *ethos* cultural que não se combinava com a necessidade de formação rápida de um corpo docente qualificado e profissionalizado. Para isso, impunha-se a institucionalização de cursos, com currículo, corpo docente, condições de ingresso e de diplomação, independentes do regime de cátedras. A partir da década de 70, nas universidades federais a livre-docência caiu em desuso, pois o doutorado tornou-se condição suficiente para o acesso ao cargo de professor adjunto, restando o de professor titular, último degrau da carreira docente, aberto à disputa por concurso público entre os doutores e os adjuntos. A Universidade de São Paulo e suas congêneres paulistas mantêm até hoje a livre-docência como um grau acadêmico, obtido por concurso após o doutorado, condição necessária para o acesso ao cargo de professor adjunto.

Enquanto o regime de cátedras caminhava para a extinção, duas importantes medidas foram promulgadas em 1965, ambas para institucionalização da carreira docente. A Lei 4.881-A definiu, pela primeira vez no país, um Estatuto do Magistério Superior Federal. Sintonizadamente, o Conselho Federal de Educação aprovou o parecer 977 por solicitação ministerial, a fim de regulamentar os cursos de pós-graduação previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas ainda não sujeitos a critérios de credenciamento.

Os motivos principais para tal regulamentação foram os seguintes: 1) formar professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da formação adequada de pesquisadores; 3) assegurar a formação de quadros intelectuais do mais alto padrão para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Havia já naquela época a idéia, que foi ficando cada vez mais forte, de que a expansão do alunado nos cursos de graduação implicava a degradação de sua qualidade. Em 1965, o número de alunos do ensino superior tinha sofrido um crescimento muito rápido, chegando a 67% quando comparado com o início da década, sendo que o número de candidatos aos exames vestibulares aumentou essa taxa ainda mais.

Nesse sentido, o Estatuto do Magistério Federal promoveu uma mudança muito importante no percurso de qualificação e titulação dos candidatos à carreira docente: obrigou o auxiliar de ensino a apresentar certificado de conclusão de curso de pós-graduação no prazo máximo de quatro anos após sua admissão no cargo, como condição para a renovação do contrato. Em 1969, esse prazo foi estendido para seis anos, e estipulou-se que

o mestrado seria o diploma exigido para o auxiliar de ensino ascender ao nível de assistente, sob pena de ser excluído da universidade.

Mesmo com essa atenuação, permaneceu a exigência da pós-graduação, fosse como condição restritiva, fosse como incentivo salarial. Assim, a busca de cursos de mestrado e, posteriormente, de doutorado pelos professores das instituições federais de ensino superior foi, em grande parte, induzida pela própria regulamentação de caráter funcional. A essa procura se somou a dos docentes que trabalhavam nas instituições privadas, que, na tradição brasileira, constituem um lugar de passagem para os que se preparam para disputar postos em instituições públicas.[24]

Em decorrência, os valores econômico e simbólico do título de mestre (depois, de doutor) elevaram-se significativamente, pois constituiram condição para ingresso e para promoção na carreira. Antes de tudo, como condição para a permanência na universidade para os que ocupavam nela posição de auxiliar de ensino. O resultado seria fácil de se prever: a intensa procura pelo mestrado, primeiro, e pelo doutorado, depois, como condição necessária para o ingresso e a promoção dos docentes nas universidades federais, assim como nas estaduais.

São quatro as categorias da carreira docente nas universidades federais: professor auxiliar, professor assistente, professor adjunto e professor titular. Em cada uma das três primeiras categorias existem quatro níveis intermediários, de modo que há o professor auxiliar um, dois, três e quatro; analogamente, para as categorias de professor assistente e adjunto. A cada um desses níveis corresponde um pequeno incremento salarial. Dois anos depois de ingressar na universidade como auxiliar, o docente será promovido de forma automática de auxiliar um a dois (e assim por diante) por tempo de serviço, independentemente do tipo de trabalho que tiver desempenhado no período. A legislação determina que a passagem de auxiliar quatro a assistente um depende de uma avaliação interna, realizada conforme as normas de cada universidade, o que faz com que as exigências variem de uma instituição para outra. Em algumas universidades, o processo de avaliação para promoção começa no nível departamental, continua na faculdade e segue na administração superior; em outras, o processo é similar ao da promoção automática dos níveis internos de cada categoria.

O mesmo ocorre de assistente quatro a adjunto um, mediante avaliação interna, que pode ser mais ou menos severa, e por tempo de serviço, até o nível quatro. Mas não é possível passar-se a professor titular por tempo de serviço ou por avaliação interna — para isso é necessário o concurso público, vale dizer, que admite candidatos da própria universidade e de fora dela.

O elemento mais importante da articulação entre pós-graduação e promoção na carreira docente é que um professor auxiliar que conclui seu mestrado passa diretamente a assistente. Se o curso concluído for o doutorado, o professor passa diretamente a adjunto um, sendo ele assistente ou, até mesmo, auxiliar.

A categoria de professor auxiliar está idealmente destinada, então, aos simplesmente graduados; a de professor assistente, aos mestres; e a de professor adjunto, aos doutores. Como vimos, o acesso à categoria de assistente pode ser feita, também, por tempo de serviço, assim como à de adjunto.

É importante mencionar que o ingresso na carreira docente só pode ser feita mediante concurso público, em qualquer que seja a categoria. Assim, uma universidade pode abrir concurso para professor auxiliar, para o qual o requisito acadêmico é a conclusão de curso de graduação na área de conhecimento do concurso; a conclusão do mestrado (ou do doutorado) para um concurso para professor assistente; e o doutorado, para professor adjunto. No caso de professor titular, também é necessário o grau de doutor, mas presume-se que as provas sejam mais rigorosas, havendo universidades que exigem a defesa de tese original. A implantação dos programas de pós-graduação foi intimamente associada à pesquisa universitária.

A já mencionada aliança tácita entre docentes-pesquisadores (principalmente das áreas biomédica, tecnológica e das chamadas "ciências exatas") com os militares e a tecnoburocracia assegurou recursos para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. Mais do que isso, propiciou a extensão do apoio às Ciências Sociais e garantiu que o controle desses recursos fosse exercido por comitês formados pelos próprios docentes-pesquisadores escolhidos por cooptação. E, ainda mais, propiciou a abertura das agências de fomento para as Ciências Humanas e Sociais, em especial o CNPq e a Capes.

Sem essa aliança, a pós-graduação dificilmente teria sido implantada no país, pelo menos com a rapidez e a amplitude com que ocorreu. A propósito, cumpre mencionar dois aspectos da implantação da pós-graduação, intimamente associados ao regime autoritário, que foram essenciais para seu sucesso.

Esses programas foram implantados de modo que dispuseram de facilidades administrativas e financeiras desconhecidas de qualquer outra instância universitária. Eles recebiam recursos diretamente das agências de fomento, e só a elas deviam prestar contas, em geral bastante simplificadas. A liberdade de

emprego dos recursos era bem grande, até mesmo para contratar funcionários fora do quadro. Podiam, também, receber professores visitantes sem o aval dos departamentos e até mesmo impor-lhes novos docentes. Os professores engajados nos programas raramente trabalhavam no ensino de graduação e na administração universitária, circunscrevendo suas atividades à pesquisa e ao ensino nos cursos de mestrado e de doutorado.

Embora essa especialização (vista de fora como auto-exclusão) tenha facilitado a rápida implantação dos programas, criou problemas de difícil solução para as universidades, que ainda se ressentem de uma espécie de divisão estamental entre a pós-graduação e os departamentos, os quais tratam dos cursos de graduação, de extensão e assumem a maior parte da carga burocrática.

A Lei 5.540/68 determinou, também, que o ensino fosse indissociado da pesquisa. Embora essa determinação buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos de pesquisadores, ela foi reinterpretada para significar que todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar. Para isso contribuiu o programa de incentivo ao tempo integral e à dedicação exclusiva, com vantagens salariais substanciais concedidas aos professores que tivessem projetos de pesquisa aprovados por comissões internas de pares. Dessa posição — tempo integral e dedicação exclusiva para quem os almejassem —, as universidades federais evoluíram para a exigência de tal regime para todos os docentes nelas ingressantes.

Assim, a pós-graduação e a pesquisa, articulados à carreira docente, produziram uma mudança qualitativa do magistério universitário, não só nas universidades federais como também, nas estaduais e nas privadas. Embora o efeito de tal mudança seja bastante desigual, é possível assinalar a existência de 50% de doutores entre os docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro e de 60% na Universidade de São Paulo, valores bem superiores à média de 22% no conjunto das universidades federais e de 7% nas privadas.

No panorama da pós-graduação,[25] sobreleva a participação das três universidades estaduais paulistas, especialmente da Universidade de São Paulo, responsáveis que são por praticamente 60% dos títulos de mestre e de doutor conferidos em todo o país. As universidades federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de São Carlos destacam-se pelos programas de pós-graduação e pesquisa, além dos cursos de graduação e das atividades de extensão.

Em 1995, já se dispunha de 1.775 cursos de pós-graduação credenciados, 616 deles de doutorado, tendo, ao fim desse ano, 62,6 mil estudantes, dos quais 32,5 mil são bolsistas das duas principais agências federais de fomento, o CNPq e a Capes.[26] As universidades federais recebem cerca de dois terços dos mestrandos, enquanto que as estaduais, a metade dos doutorandos, responsabilidade predominante das universidades estaduais paulistas. Em 1995 foram outorgados 8,9 mil títulos de mestre e 2,5 mil de doutor.

A REFORMA UNIVERSITÁRIA DOS ANOS 90

Desde janeiro de 1995, o governo federal empreende uma intensa atividade reformadora no campo educacional, em todos os níveis e modalidades. Para isso, foi emendada a Constituição, promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e baixadas leis e decretos sobre os mais diversos aspectos.

Definidas na Constituição de 1988 como instituições onde ensino, pesquisa e extensão desenvolvem-se de modo indissociado, as universidades foram detalhadamente caracterizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. As universidades tornaram-se caracterizadas por sua produção e por seu corpo docente, podendo especializar-se por campo do saber. Pelo menos um terço de seu corpo docente deverá ter estudos pós-graduados. A mesma proporção dos docentes deverá ser contratada em regime de tempo integral.[27]

A criação de universidades continua conforme os padrões tradicionais, isto é, a partir de instituições preexistentes. Mas a legislação introduziu a figura do recredenciamento periódico, tanto das que provieram da integração de faculdades reconhecidas quanto das que não tiveram esses antecedentes.

Embora ainda não seja possível precisar todos os contornos do novo modelo universitário, serão focalizados neste tópico os pontos mais importantes desse processo, naquilo que concerne mais diretamente à instituição universitária: avaliação, autonomia e regime jurídico.

Avaliação

A avaliação institucional surgiu, no Brasil, na pós-graduação. Em 1976 foi realizada a primeira avaliação de todos os programas de mestrado e de doutorado do país, públicos e privados, por comissões organizadas pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior — Capes, do Ministério da Educação. De anual até 1981, a avaliação tornou-se bianual a partir de 1982.

A metodologia utilizada desde o início foi a do julgamento pelos pares, isto é, pelos próprios professores, que utilizam as informações fornecidas pelos próprios programas de pós-graduação, processadas pela Capes. As comissões foram, de início, indicadas pela direção da Capes, mas, como resultado das críticas feitas pelos programas, a montagem das comissões passou a ser feita por cooptação. A partir de ampla consulta

junto aos programas de pós-graduação de cada área do conhecimento, é elaborada uma lista de consultores que apresentem certos requisitos.[28] Dentre os nomes dessa lista, a direção da Capes escolhe os coordenadores de cada área do conhecimento que, por sua vez, colaboram na composição das comissões, sempre a partir das listas produzidas pelas consultas aos programas.[29]

Desde a segunda metade da década de 80 surgiram propostas para se estender esse tipo de avaliação ao ensino de graduação e até mesmo a todas as universidades. Nesse sentido, o MEC lançou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, em 1992, que consistiu na provisão de recursos para que as instituições que aderissem ao programa realizassem sua própria avaliação. Apesar do método auto-avaliativo e do princípio da adesão voluntária, o Paiub foi recebido com grande desconfiança pela comunidade acadêmica, em especial pelos sindicatos dos docentes e dos funcionários. Temia-se que ao enfatizar as dimensões quantitativas, a avaliação favorecesse as instituições dotadas de mais e melhores recursos humanos e materiais. Temia-se, também, que os parâmetros não levassem em conta os diferentes contextos sociais e econômicos dentro do país e, principalmente, que as comparações internacionais distorcessem os resultados e suas interpretações.

Temia-se que os parâmetros não levassem em conta os diferentes contextos sociais e econômicos dentro do país.

Apesar das desconfianças, em agosto de 1996 o Paiub já contava com a adesão de 94 universidades, das quais 38 federais e 22 estaduais, que receberam do MEC recursos financeiros para cobrir parte dos gastos com os projetos de auto-avaliação.

Sem que essa vertente da avaliação institucional fosse desativada, novos procedimentos para a avaliação dos cursos e das instituições de ensino superior foram estabelecidos pelo Ministério da Educação. Dentre eles, sobressai o Exame Nacional de Cursos, na realidade a avaliação do ensino de graduação a partir do desempenho dos estudantes.

Com efeito, o Exame Nacional de Cursos, iniciado em 1996, deu a partida para a montagem de um complicado mecanismo de avaliação, que mistura métodos finalísticos e institucionais. Além do descredenciamento de instituições de ensino cujos estudantes revelem repetido desempenho insatisfatório, confirmado por visitas *in loco* por comissões de especialistas, a legislação prevê o reordenamento institucional das universidades. As instituições que hoje têm o *status*

de universidade, que oferecem ensino de graduação de excelência, mas não alcançam igual desempenho na pós-graduação e na pesquisa, deverão ser reclassificadas como centros universitários.

Como centros universitários, as instituições de ensino superior continuarão a dispor da competência (ou irão adquirí-la[30]) para criar ou extinguir cursos, modificar o número de vagas em cada um deles, assim como outras atribuições próprias da autonomia universitária.

A prestação dos exames de final de curso é facultativa para os alunos, mas prestá-los é condição para a obtenção do diploma. No histórico escolar de cada concluinte consta apenas o registro da data em que ele se submeteu ao exame, não o resultado obtido. Este será fornecido apenas ao aluno, sendo vedada a divulgação dos resultados individualizados.

Os exames foram previstos para serem implantados gradativamente. Em 1996, foram submetidos aos exames de conclusão de curso os estudantes inscritos nas disciplinas do último período dos cursos de Direito, Administração e Engenharia Civil. Em 1997, foi a vez destes e dos concluintes dos cursos de Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia. Em 1998, foram acrescidos os cursos de Jornalismo, Engenharia Elétrica, Letras e Matemática. A cada ano, prevê-se que novos cursos sejam incluídos no processo, até que todos os concluintes sejam anualmente submetidos a esses exames.

Para a definição dos objetivos e outras especificações necessárias à elaboração das provas, o ministro da Educação constitui uma comissão para cada curso, composta de até 10 pessoas, mediante cooptação, de modo que esteja garantida a representação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, assim como dos conselhos federais e das associações nacionais de ensino das profissões regulamentadas. Atuam, também, no processo de elaboração das provas as comissões de especialistas da Secretaria do Ensino Superior do próprio ministério, constituídas por áreas do conhecimento, as mesmas que colaboram nos trâmites de autorização de cursos novos, mediante a elaboração de relatórios sobre cada solicitação.

Com base nas especificações dessas comissões, as provas são elaboradas e aplicadas por entidades sem fins lucrativos, externas ao MEC e às instituições a serem avaliadas. Mas a última palavra desse complexo processo de avaliação das universidades federais é do Conselho Nacional de Educação.

Órgão colegiado máximo da área, o Conselho Nacional de Educação possui funções homologatórias no que diz respeito às políticas gerais do Ministério da Educação, mas tem a última palavra no que se refere ao reconhecimento de cursos superiores, à criação de instituições de ensino superior e ao credenciamento e recredenciamento de universidades.

Autonomia

A Lei da Reforma Universitária de 1968 mencionava a autonomia didático-científica, disciplinar,

administrativa e financeira das universidades, mas continha diversos dispositivos que as limitavam. Entre eles, a escolha de dirigentes o que, aliás, reafirmava os procedimentos recorrentes no ensino superior brasileiro.

No caso das universidades federais, o mecanismo de cooptação para a escolha de reitores e diretores, em vigor desde o Estatuto de 1931, foi alterado em prejuízo da autonomia das instituições. A elaboração da lista de nomes de candidatos a reitor, para posterior escolha pelo presidente da República, já não seria atribuição do Conselho Universitário unicamente, mas sim deste em conjunto com outros conselhos da universidade — de ensino, de pesquisa, de extensão, de curadores, em que prevaleciam os membros nomeados pelo próprio reitor. As listas de candidatos já não teriam três nomes, mas seis, de modo a aumentar a probabilidade de inclusão de pessoas afinadas com o regime militar.

Foi essa forma de escolha de dirigentes que suscitou a reorganização do movimento social universitário, mais dos docentes do que dos estudantes. Vejamos como isso se deu.

A grande expansão do ensino superior no período imediatamente posterior ao golpe militar de 1964 resultou da substituição do regime de cátedras pelo regime departamental nas universidades públicas, e do incentivo governamental à criação de faculdades privadas. Tal expansão implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muito jovens.

O movimento estudantil havia perdido grande parte de seu ímpeto, mas muitos dos novos professores tinham experiência de organização política, e levaram à sua nova categoria social as plataformas e as práticas organizacionais dos estudantes do início da década de 60. Assim, se a década de 70 assistiu, no Brasil, à desmobilização do movimento estudantil, presenciou também o nascimento do movimento docente de caráter sindical, baseado em associações de professores de cada universidade, reunidas na Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior — Andes, depois Sindicato Nacional. Esse movimento docente consolidou-se nas universidades públicas, mas encontrou fortes barreiras nas universidades privadas, especialmente nas faculdades isoladas.

As vicissitudes da conjuntura política do país, mais do que o contexto propriamente universitário, levaram as associações de docentes, conjuntamente com as de funcionários e de estudantes, a dar especial importância à eleição de reitores e diretores pelo voto direto. À medida que o último governo militar foi se desintegrando pelo avanço das conquistas democráticas, várias universidades estabeleceram compromissos entre essas demandas de eleição direta dos dirigentes e os dispositivos legais em vigor. Uma fórmula que se utilizou amplamente foi a da "consulta à comunidade universitária", processo pelo qual os conselhos superiores das universidades endossavam as listas dos seis nomes mais votados dos candidatos a reitor. Estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos tinham seus votos ponderados pelos respectivos contingentes, de modo que cada categoria atingia uma terça parte dos votos.

Saudada nos anos 80 como o advento da democratização da gestão universitária, a prática de consultas para a elaboração das listas de candidatos a reitor deu ensejo a muitas distorções, tanto do lado dos eleitores quanto do lado dos candidatos, sem esquecer os conflitos freqüentemente advindos da falta de respaldo jurídico da consulta: as listas de nomes formalmente encaminhadas à Presidência da República (ou ao Ministério da Educação, por delegação) nem sempre correspondiam à votação obtida pelos candidatos, mas freqüentemente havia substituição total ou parcial dos indicados.

Em dezembro de 1995 foi aprovada a Lei 9.192, que admitiu o procedimento das "consultas à comunidade". A proporção de docentes participantes dos órgãos colegiados superiores passou a ser de no mínimo 70%. Este é, também, o peso do voto dos docentes no caso de consulta à "comunidade universitária" sobre os candidatos a reitor e vice-reitor. Os três nomes mais votados compõem uma lista de onde o presidente da República escolhe o reitor. Em procedimento análogo é escolhido o diretor de unidade universitária, sendo que, nesse caso, o reitor é que fará a escolha, institucionalizando-se uma delegação até então provisória. Os candidatos a reitor e a diretor de unidade deverão pertencer aos dois níveis mais elevados da carreira docente (titular ou adjunto) ou, então, deverão ser portadores do grau acadêmico de doutor. Os titulares de cargos análogos, nas universidades estaduais ou municipais, serão escolhidos conforme determinações dos respectivos sistemas de ensino; os das privadas, de acordo com seus estatutos, sem constrangimentos legais.

Para além da escolha de dirigentes, tramita no Congresso Nacional um projeto de emenda constitucional que modifica os termos da Carta Magna para que as universidades federais passem a contratar e a dispensar pessoal, sem os constrangimentos das normas do serviço público, assim como a estabelecer os níveis de remuneração de seus docentes e funcionários técnico-administrativos. O orçamento das universidades federais seria definido de forma global, sem quaisquer especificações.

A concepção da autonomia financeira e funcional tem sido muito discutida devido aos interesses envolvidos. De um lado, estão os reitores e os sindicatos de docentes e de funcionários, junto com as entidades estudantis, que defendem a manutenção do pessoal como parte integrante do funcionalismo público. O que se imporia é a retirada das restrições administrativas e financeiras impostas pelo governo federal às universidades, assim como a elaboração de mecanismos de transferência automática e suficiente de recursos financeiros. De outro lado, está o governo, que pretende condicionar a autonomia e o financiamento, principalmente, a critérios quantitativos de desempenho, assim como a eliminar a isonomia salarial das carreiras de docentes e de funcionários, o que tem sido atribuído a um intento privatista.[31]

Regime jurídico

Ao lado da profunda e conflitiva mudança no segmento das universidades federais, o quadro institucional-legal revela outro movimento: a diferenciação entre as instituições comunitárias e privadas.

As universidades confessionais procuram diferenciar-se das demais, de modo a poderem reivindicar a dotação de recursos públicos com legitimidade. Nesse sentido, elas criaram a Associação Nacional das Universidades Comunitárias — Abruc, que já conquistou espaços políticos importantes no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e representação própria nas comissões consultivas do MEC, assim como na indicação de nomes para o Conselho Nacional de Educação. Elas procuram construir sua identidade com base nos seguintes elementos principais: estão organizadas sob o regime jurídico de fundação de direito privado ou, ainda, de sociedade civil; seu patrimônio pertence a uma "comunidade", sem depender de famílias, de empresas ou de grupos com interesses econômicos; não distribuem dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio a sócios da sociedade mantenedora. Com esses critérios, elas pretendem se diferenciar das universidades propriamente privadas, que, por sua vez, organizaram-se na Associação Nacional das Universidades Particulares — Anup, a qual procura mostrar que os critérios que pretendem distingui-las das comunitárias são mais subjetivos do que objetivos.

No entanto, as propostas elaboradas pelas universidades confessionais são bem concretas, capazes de produzir efeitos decisivos para a mudança no panorama do ensino superior brasileiro. Elas defendem a montagem de um sistema de avaliação amplo, que forneça critérios objetivos para a premiação ou a punição das instituições de ensino superior, independentemente do fato de serem mantidas por associações privadas ou pelos governos federal, estaduais ou municipais. As instituições de baixa qualidade deveriam ser descredenciadas, devido à ganância, incompetência, desleixo ou falta de "espírito público".

Em tudo convergente com essa pretensão identitária, o poder normatizador do governo federal projetou importantes modificações no quadro até então existente no que diz respeito à fronteira entre as esferas pública e privada no ensino superior, ao estabelecer critérios para distinguir as entidades com e sem finalidades lucrativas na manutenção do ensino superior.

Pela primeira vez, a legislação pertinente ao ensino superior admitiu a existência de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior dotadas de fins lucrativos. Embora as instituições de ensino não possam mesmo ter fins lucrativos, suas mantenedoras freqüentemente os têm, existindo mecanismos de transferência de recursos entre ambas as entidades, o que a legislação ignorava.

O Decreto 2.306/97 suprimiu a imunidade fiscal das entidades mantenedoras que preferirem o regime das sociedades mercantis ao das sociedades sem fins lucrativos. Com isso, elas passam a pagar impostos e contribuições, assim como seus membros[32] ficam impossibilitados de receber remuneração da entidade mantida, isto é, da instituição de ensino superior, universidade ou faculdade.

Mas as entidades mantenedoras que optarem pelo regime das sociedades sem fins lucrativos ficam obrigadas a publicar demonstrativos do movimento financeiro a empregar pelo menos 60% da receita das mensalidades escolares no pagamento de professores e funcionários técnico-administrativos; além de destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso do encerramento de suas atividades.

PERSPECTIVAS

A previsão da direção da mudança no campo do ensino superior no Brasil é uma tarefa bastante arriscada, já que não se pode considerá-la independentemente dos processos de mudança sócio-política, nos contextos nacional e internacional, ambas passando por grandes turbulências. No entanto, é possível assinalar alguns elementos que não poderão estar ausentes em tal previsão.

Segmentação institucional

Coerentemente com os processos em curso de reforma do Estado, no sentido da redução do âmbito de suas atividades, o campo do ensino

superior apresenta mudanças que permitem prever o deslocamento da fronteira entre o setor público e o setor privado. De um lado, verifica-se uma redução do controle governamental sobre as universidades federais, além da indução para que passem a buscar no mercado parcelas crescentes de seus orçamentos. Devido a sua lógica implícita, esse mecanismo tem sido apontado como propiciador de um reforço das instituições situadas no núcleo Rio de Janeiro—São Paulo, com dois possíveis satélites, um em Minas Gerais, outro no Rio Grande do Sul, em flagrante contradição com a política econômica de desconcentração espacial do parque industrial. De outro lado, e de modo complementar, os subsídios públicos diretos ao setor privado do ensino superior tenderão a se reduzir, bem como a imunidade fiscal nele existente há seis décadas, mediante o controle das entidades mantenedoras, distinguindo-se as comunitárias das privadas.

A segmentação do campo do ensino superior, marcado que era pelas dicotomias público X privado e universidade X faculdade, tende a diferenciar-se ainda mais pelo surgimento dos centros universitários dotados de autonomia e das universidades especializadas. Se esse processo de ressegmentação persistir conforme os padrões estabelecidos, é provável que o número de instituições reconhecidas pelo Estado como universidades diminua sensivelmente, ao passo que deve aumentar, mais do que proporcionalmente, o número das instituições reconhecidas como centros universitários. Por ministrarem ensino profissional credenciado e disporem de autonomia, essas instituições seriam reconhecidas como universidades na maioria dos países latino-americanos.

A avaliação, nascida na pós-graduação e já institucionalizada, tende a ser ampliada para todas as instituições de ensino superior.

No entanto, a despeito da intensa formação de universidades na década de 80 e de centros universitários na década de 90, a partir de faculdades isoladas, tudo indica que estes últimos permanecerão como um importante segmento no setor privado.

O segmento universitário do setor privado poderá dar origem a um grupo de instituições que compita com as universidades públicas em termos de qualidade do ensino de graduação, de oferta de pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica. A combinação dos baixos salários nas instituições públicas com a mais alta remuneração em certas universidades

privadas tem levado para estas últimas um número expressivo de docentes experientes, que deixam as universidades públicas, assim como jovens recém-doutores.

Avaliação, credenciamento e financiamento

A avaliação, nascida na pós-graduação e já institucionalizada, tende a ser ampliada para todas as instituições de ensino superior, notadamente a realizada com base em testes aplicados aos estudantes. No entanto, as limitações intrínsecas a esse tipo de avaliação deverão enfatizar outras modalidades, em especial a avaliação institucional, cujos procedimentos estão menos desenvolvidos no país, justamente por serem menos suscetíveis de padronização, de quantificação simples e de comparação inter-institucional. A compatibilidade entre as diversas modalidades de avaliação poderá constituir um problema não-negligenciável para a atuação do Conselho Nacional de Educação, notadamente para o cumprimento de uma de suas mais importantes atribuições: o recredenciamento periódico das universidades.

A utilização dos resultados da avaliação das universidades públicas para fins de distribuição de recursos financeiros poderá vir a constituir-se em importante elemento de reforço da desigual distribuição de recursos acadêmicos no território nacional, beneficiando as instituições situadas no eixo Rio de Janeiro—São Paulo.

Outro importante elemento no financiamento das universidades é a cobrança de anuidades, vital no setor privado e subsidiário no setor público. Há sinais de que o Estado retirará os constrangimentos à cobrança de anuidades pelas instituições privadas de ensino superior, em sintonia com as políticas gerais de desregulamentação econômica. Por outro lado, a cobrança de taxas nas instituições públicas, cujo enfrentamento tem sido adiado por sucessivos governos, devido aos problemas políticos que tal medida suscitaria, dificilmente deixará de integrar a agenda de discussão dos próximos anos.

Pós-graduação e pesquisa

Motor da renovação da universidade brasileira por duas décadas, o binômio pesquisa e pós-graduação poderá vir a sofrer um forte revés em função do próprio processo de reforma do Estado e da ênfase no mercado como regulador da demanda de serviços universitários, em especial no que concerne à pesquisa. Se, no início da implantação dos programas de pós-graduação, nos anos 60, as empresas estatais constituíam uma demanda expressiva de pesquisa, induzindo o estabelecimento de uma ponte entre universidade e indústria, a privatização dessas empresas pode vir a retirar das universidades esse estímulo externo, tanto em termos de aporte de recursos quanto em termos de desafios tecnológicos, sem compensação por fonte alternativa.

Diante dos sucessivos cortes orçamentários e das reduções das quotas de bolsas de estudo, docentes e pesquisadores, em especial os das universidades públicas, têm se manifestado na defesa da necessidade de aumento dos investimentos governamentais em ciência e tecnologia, de modo a sustentar as políticas de aumento de competitividade das empresas para fazerem frente à abertura dos mercados, um imperativo da globalização da economia. Nesse sentido, os docentes e pesquisadores têm lembrado a contribuição que as universidades públicas deram na criação e no desenvolvimento da indústria aeronáutica brasileira, na liderança internacional da Petrobras na exploração de petróleo em águas profundas e no desenvolvimento precoce da fabricação de fibras óticas no país, assim como na formação de profissionais para os mais diversos setores da vida econômica, social e política.

Carreira docente

Depois da extinção do regime de cátedras, no fim da década de 60, a carreira docente foi reestruturada, nas universidades federais e em muitas estaduais, mediante a combinação do tempo de serviço e da pós-graduação. Com o previsível aumento do número de docentes com graus de mestre e doutor, novos critérios terão de ser definidos e/ou recuperados do regime de cátedras. Um dos critérios poderá vir a ser o da livre-docência após o doutorado, como condição para o acesso ao nível de professor adjunto, vigente, aliás, na carreira das universidades estaduais paulistas. Outro critério, jamais posto em prática (apesar de constar do Estatuto de 1931 por pouco tempo), seria o da "rotatividade das cátedras" nos termos da Carta de Córdoba. Seria o caso de os docentes terem de se submeter a concurso periódico para permanecerem no cargo, concurso esse aberto a candidatos de dentro e de fora da instituição.

A estrutura de poder no interior das universidades públicas poderá explicitar conflitos até agora latentes. Nas universidades federais, em particular, a uniformidade de padrões orçamentários e de carreira propiciou a criação e o desenvolvimento de sindicatos de docentes e de funcionários técnico-administrativos, cuja atuação levou à adoção de procedimentos dotados de forte caráter corporativo e/ou

populista. Reativamente, nota-se a emergência de um movimento de docentes e pesquisadores para reversão dessa tendência em proveito da retomada da hierarquia acadêmica e em detrimento do aparato sindical, o que tem contado com oscilante apoio governamental.

Ensino de graduação

O caráter essencialmente profissional dos cursos de graduação deve persistir, embora mais flexibilizado. Os currículos mínimos, compreendendo listagem de disciplinas e carga horária, estabelecidos pelo conselho máximo de educação, deverão dar lugar à indicação de conteúdos gerais (unidades de estudo), mas de modo tal que não ocupem mais do que a metade do tempo previsto para a realização de cada curso de graduação. Com isso, será possível a cada instituição de ensino superior adaptar os respectivos currículos às condições dos alunos e do mercado local de trabalho, assim como reduzir a duração de certos cursos, considerados excessivamente longos. Uma formação geral mais sólida deverá ser incentivada, de modo a propiciar a superação dos desafios das condições de exercício profissional em constante mudança. Além dos trabalhos desenvolvidos na própria instituição de ensino superior, a tendência é que sejam reconhecidos conhecimentos, habilidades e competências adquiridos fora dela, assim como o estudo independente, visando desenvolver a autonomia profissional e intelectual.

Correlativamente à redução e flexibilização dos cursos de graduação (concebidos em função de áreas do conhecimento), serão criadas oportunidades adicionais de estudos superiores, mas que não propiciarão a obtenção da graduação. É o caso dos cursos seqüenciais por campos do saber, previstos na LDB-96. Tais cursos poderão atender à demanda específica de candidatos tanto quanto de grupos de candidatos sintonizados com a oferta de um curso novo em cada instituição, com duração inferior à de um curso de graduação, em caráter experimental ou não. Na hipótese da destinação individual, um curso seqüencial será organizado pelo próprio interessado, que escolherá, com a aprovação da instituição, disciplinas do elenco das oferecidas normalmente para os cursos de graduação. Na hipótese da destinação coletiva, um curso seqüencial será concebido para atender à demanda de qualificação técnico-profissional e artística que não coincida com a graduação propriamente dita, mas que poderá coincidir com ela no futuro.

Acesso ao ensino superior

Um dos aspectos mais marcantes do campo do ensino brasileiro é o grande crescimento do número de alunos no ensino médio, da ordem de 52% no período 1991-96. É possível que esse crescimento persista durante alguns anos, como resultado da

política governamental de redução dos padrões de repetência e evasão no ensino fundamental, assim como das mudanças no perfil do emprego, induzindo a busca de maior escolaridade pelos candidatos ao primeiro emprego. Desse modo, pode-se esperar pelo aumento da demanda de ensino médio que, conseqüentemente, aumentará a pressão por novas vagas no ensino superior. O Ministério da Educação estima que o número de concluintes do ensino médio tenha atingido a cifra de 1,5 milhão de jovens em 1998, quase tão elevada quanto o efetivo discente em todo o ensino superior (1,6 milhão).

Pode-se esperar que parcela expressiva dessa demanda adicional busque cursos noturnos, para o que as instituições brasileiras de ensino superior encontram-se despreparadas. De um modo geral, as universidades públicas, que oferecem o ensino de melhor qualidade, funcionam predominantemente no período diurno, ao passo que as instituições isoladas privadas o fazem no período noturno. Assim, os estudantes que não tiveram acesso a um curso médio de boa qualidade tendem a ingressar nos cursos superiores de mais baixa qualidade.

Esse quadro de reforço das desigualdades sociais torna-se agravado pela localização espacial das universidades públicas. Instadas a se transferirem para *campi* situados na periferia das cidades, quando não para fora delas, as universidades públicas têm na localização um fator de desestímulo ao oferecimento de cursos noturnos, tanto para os docentes quanto para os estudantes.

Convergentemente com o possível crescimento do contingente estudantil, o já tradicional processo de seleção de candidatos aos cursos superiores no Brasil — os exames vestibulares — pode vir a ser substituído, total ou parcialmente, pela avaliação do desempenho dos estudantes ao longo do ensino médio. Experiências nesse sentido já começaram a ser feitas em alguns estados por fundações de prestação de serviços educacionais e por universidades, públicas e privadas, as quais contam com ostensivo apoio ministerial.

Depois que a LDB-96 deixou de mencionar os exames vestibulares, ao contrário de toda a legislação anterior desde 1910, ganharam força os projetos de lei destinados a fazer com que o desempenho dos alunos no ensino médio passe a ser determinante no processo de seleção dos candidatos aos cursos superiores. A orientação que tem prevalecido na discussão que

se desenvolve é a de que cada instituição deverá escolher os critérios que empregará na seleção. Assim, uma universidade poderá definir que os candidatos serão selecionados e escolhidos mediante exames vestibulares, sem levar em conta o desempenho no ensino médio. Outras universidades poderão renunciar a tais exames, estabelecendo que considerarão apenas os resultados do ensino médio ou poderão, ainda, estabelecer que uma parte das vagas será preenchida por candidatos selecionados mediante exames vestibulares e outra parte, mediante os resultados do ensino médio.

Já antecipando essa prática, o MEC deu início, em 1998, aos exames nacionais do curso médio, que serão realizados uma vez por ano, com caráter voluntário para os alunos. Espera-se que os resultados desses exames possam servir tanto às instituições de ensino superior na seleção dos seus candidatos quanto ao próprio ministério na avaliação do ensino médio.

Ao perpassar todas essas dimensões, concluímos que existem dois vetores contrários de impulso das mudanças no ensino superior brasileiro, cuja resultante não é possível divisar por enquanto. Um dos vetores sinaliza o prosseguimento do processo de modernização institucional iniciado nos anos 50 e acelerado com a reforma universitária dos anos 60. Trata-se de um processo centrífugo de difusão de padrões acadêmicos e organizacionais, desde um núcleo situado na região centro-sul do país, no qual a indução governamental desempenhou um papel de grande relevância. Dependendo do papel assumido pelo Estado nos próximos anos, esse vetor poderá ser intensificado ou, então, ceder lugar ao outro, que aponta para a recomposição centrípeta do campo do ensino superior, no qual as desigualdades regionais serão a referência principal, mediadas pelo mercado, em especial pela renda dos alunos e da demanda local de serviços.

NOTAS

[1] Em 1990 havia 95 universidades. O grande crescimento (34% em seis anos) resultou do aumento do número de universidades estaduais (de 16 para 25) e privadas (de 40 para 59).

[2] Há uma controvérsia sobre o *status* institucional das associações de escolas ou faculdades (também chamadas de federações). Para uns, elas são candidatas "naturais" a se transformarem em universidades devido à diversidade dos cursos que oferecem, em geral na área de Humanidades. Para outros, elas são apenas faculdades que obtêm ganhos de escala em certas atividades administrativas. Nesse texto, as associações serão consideradas instituições isoladas de ensino superior.

[3] O regime federativo e a diversidade das elites regionais levou a que as iniciativas de criação de universidades públicas partissem das três instâncias do Estado: do governo federal, dos governos estaduais e, mais recentemente, das administrações municipais. Com uma única exceção, cada unidade da federação dispõe de pelo menos uma universidade

federal. Com a exceção de São Paulo, a universidade federal é a maior e mais importante instituição de ensino superior em cada estado. Em suma, as universidades públicas abrangem 39 instituições federais, 25 estaduais e 4 municipais.

[4] Em 1990 elas eram 35 e pelo que se vê constituem o segmento que menos cresceu em todo o ensino superior universitário. As faculdades isoladas também pouco aumentaram em número total, pois a criação de novas instituições foi contrabalançada pela criação de associações, assim como a transformação de parte destas últimas em universidades.

[5] A mais importante é a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira universidade privada do país. Reconhecida pelo Estado em 1946, a PUC-RJ goza de grande prestígio na comunidade acadêmica.

[6] Após a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino de Filosofia passou a ser ministrado nos conventos de outras ordens religiosas, especialmente nos franciscanos.

[7] Assim como Portugal antecipou no campo do ensino os ideais da burguesia francesa, as 13 colônias inglesas da América anteciparam a democracia política.

[8] Com o fim da escravatura em 1888, entraram no país grandes contingentes de trabalhadores europeus, principalmente portugueses, espanhóis, italianos e, mais tarde, japoneses. Dentre os trabalhadores de origem européia havia os que possuíam experiência de organização sindical e partidária em seus países. Eles constituíram, então, uma vanguarda político-sindical no movimento de contestação da ordem existente, profundamente discriminatória. Até 1930, a "questão social" era concebida pelos governantes como "questão de polícia", negando-se aos trabalhadores liberdade de organização sindical e os mais elementares direitos sociais, em termos salariais e previdenciários. Na década de 1910, não só os trabalhadores desenvolveram movimentos reivindicatórios nas maiores cidades do país como, também, os militares se insurgiram, contestando o poder das oligarquias de base latifundiária.

[9] Essa condição foi logo suprimida.

[10] A demora na convocação de uma assembléia constituinte, por causa da insistência de Vargas em governar discricionariamente e, ainda mais, implementando uma política econômica contrária aos interesses das oligarquias paulistas, levou a uma aliança entre estas e amplos setores das camadas médias, com destaque para os estudantes dos cursos superiores situados no estado de São Paulo. A plataforma política de imediata reconstitucionalização do país recebeu apoio de tropas do Exército, que se juntaram à Polícia Militar e a batalhões de voluntários civis. Depois de intensa mobilização industrial e de três meses de combates, o levante foi derrotado pelas forças federais e dos estados vizinhos, leais ao governo provisório. No entanto, Vargas foi obrigado a conceder aos revoltosos a reivindicação de eleições parlamentares para o ano seguinte. O novo Congresso veio a assumir funções constituintes, de modo que, em 1934, foi promulgada a segunda constituição do Brasil republicano.

[11] MESQUITA FILHO, Júlio de. *Política e cultura*. São Paulo: Martins, 1969.

[12] AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

[13] A Constituição de 1937 determinava a convocação de eleições gerais em 1943, as quais foram adiadas por causa da guerra.

[14] Vargas foi eleito Presidente da República pelo voto popular nas eleições de 1950, mas não completou seu mandato. As contradições econômicas, a erosão de sua base de sustentação política, bem como o crescimento da oposição parlamentar e militar levaram-no ao suicídio em 1954.

[15] O caso mais importante foi o da Universidade de Minas Gerais, mantida pelo governo estadual desde sua criação, em 1928.

[16] De 1920 a 1937, denominada Universidade do Rio de Janeiro. Desde 1965, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

[17] Foram 39 as universidades e as faculdades estaduais ou privadas contempladas com recursos do governo federal, para cuja esfera de poder foram transferidas.

[18] De 1954 a 1961, mais nove instituições de ensino superior, estaduais e privadas, foram "federalizadas".

[19] Depois Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mantendo-se a sigla CNPq, e transferindo-se para o Ministério da Ciência e Tecnologia. Na década de 70, atuaram no mesmo sentido o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico — BNDE e a Financiadora de Estudos e Projetos — FINEP.

[20] A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, possibilitava aos governos dos estados que mantivessem universidade própria, com funcionamento regular durante cinco anos, decidir sobre o reconhecimento de novas universidades mediante a aprovação dos seus estatutos, bem como do reconhecimento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, depois de um prazo de funcionamento regular de dois anos, no mínimo. Analogamente, o pronunciamento do conselho estadual de educação era condição para o decreto do governador. Essa atribuição se aplicava, originalmente, tanto aos estabelecimentos mantidos pelos governos estaduais quanto pelas prefeituras municipais.

[21] Nesse modelo, calcado na universidade norte-americana, os candidatos ao magistério, qualquer que fosse a *matéria* que pretendessem lecionar, ingressariam no *teacher's college* e só procurariam as unidades especializadas para cursar as poucas disciplinas de conteúdo científico ou artístico. Desde o *Estatuto* de 1931, o modelo brasileiro da licenciatura, isto é, dos cursos superiores que visam formar professores para o ensino secundário, consiste na colaboração entre os institutos especializados e a seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo que o lugar desta última foi ocupado pelas Faculdades, Centros ou Departamentos de Educação após a reforma universitária de 1968. Depois de quatro anos de bacharelado nos cursos de Matemática, de Física, de Química, de Biologia, de Filosofia, de Ciências Sociais etc., os estudantes cursam um ano de disciplinas didático-pedagógicas. Em certas instituições, essas disciplinas têm sido cursadas ao longo do bacharelado. Em algumas universidades, certos cursos apresentam maiores exigências para o bacharelado do que para a licenciatura.

[22] O Banco Interamericano de Desenvolvimento propiciou condições objetivas para a implantação do modelo dos *campi* segregado, por intermédio de convênios de apoio financeiro e de assistência técnica ao Ministério da Educação.

[23] Existem programas de pós-graduação situados fora das universidades, em faculdades isoladas ou em instituições de pesquisa científica e/ou tecnológica. No entanto, a maioria dos programas encontra-se em universidades.

[24] Mais recentemente, há universidades privadas que vêm fixando padrões elevados de qualificação de seu corpo docente, como um dos componentes de competição pelos estudantes e pelos recursos governamentais. Complementarmente, essas universidades têm incorporado professores de alta qualificação, precocemente aposentados das universidades públicas.

[25] No sentido estrito, a pós-graduação compreende os cursos de mestrado e doutorado, de feição semelhante aos norte-americanos. No sentido lato, compreende os cursos de especialização, que não exigem a defesa de teses ou dissertações, não conferem grau acadêmico, estando mais voltados para aplicações práticas.

[26] As agências estaduais também oferecem bolsas para o mestrado e o doutorado, o que propiciou a quase todos os pós-graduandos obterem bolsas durante parte de seu curso ou em todo ele, até meados da década de 90. Desde então, os severos cortes orçamentários têm restringido o número de bolsas oferecidas.

[27] Ambas as condições deverão ser atendidas num prazo de dez anos, contados a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, isto é, até 2005.

[28] São eles: experiência na formação de mestres e doutores, produção científica significativa, experiência em consultoria técnica e acadêmico-científica.

[29] Para tanto, levam-se em conta critérios tais como competência, representatividade institucional e geográfica, e disponibilidade para o exercício da função.

[30] Seria esse o caso da associação de faculdades que aspiram a obter o *status* universitário.

[31] Até o momento, a cobrança de anuidades não tem sido aventada pelo Governo Federal. De todo modo, seria necessária nova reforma constitucional para tanto, pois a Carta Magna estabelece que o ensino é gratuito nas instituições públicas, em todos os níveis.

[32] Instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes.

BIBLIOGRAFIA

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade crítica — o ensino superior na República Populista.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

———. *A universidade temporã — o ensino superior da Colônia à era de Vargas.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

———. "Universidad y Estado en Brasil: pasado y presente". In: *Universidad y Politica en América Latina.* México: UNAM, 1987.

———. *A universidade reformada — o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

———. "Estado y universidad en Brasil: cooperación y conflicto". In: *Perfiles educativos.* México, nº 69, julho/setembro, 1995.

———. "Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída". In: *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, nº 101, julho, 1997.

DURHAM, Eunice. "O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas". In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais,* São Paulo, nº 23, outubro, 1993.

FARIA, Júlio Cezar de. *Da fundação das universidades ao ensino na colônia.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1952.

FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil,* São Paulo: Dominus/USP, 1966.

FORACCHI, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo: Nacional, 1965.

PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade.* Rio de Janeiro: Editora Universitária/UNE, 1962.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil.* São Paulo: Nacional, 1979.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

VELLOSO, Jacques R. (org.). *Universidade pública — política, desempenho, perspectivas.* Campinas: Papirus, 1991.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

JAILSON ALVES DOS SANTOS

DA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA

Da gênese da discriminação do trabalho manual à concretização do ensino profissional

A inserção da mão-de-obra escrava[1] como um dos pressupostos básicos da dinâmica do modelo econômico brasileiro implantado no período colonial influenciou decisivamente a formação da nossa força de trabalho,[2] determinada pela própria sociedade, a partir do momento em que esta passou a classificar os ofícios segundo o critério que se fundamentava na relação entre trabalho escravo e atividade inerente aos homens livres.

Portanto, a partir da introdução do escravo em determinadas ocupações, que eram desenvolvidas por intermédio da força física e pela utilização das mãos, verificou-se o afastamento dos indivíduos livres das referidas atividades como forma de não deixar dúvidas quanto a sua própria condição na sociedade, que era a de possuir o *status* de não pertencer ao grupo de trabalhadores do sistema escravista e, por conseguinte, não se identificou com eles.[3] Assim sendo, a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si.

O tratamento discriminatório dado às diversas ocupações manuais que ocorreu no Brasil-colônia foi uma das razões, dentre outras, que levou à aprendizagem das profissões, que naquele contexto era feita por meio das Corporações de Ofícios, que não tinham o mesmo desenvolvimento que se processou nos países da Europa.

Naquela região, a construção das Corporações de Ofícios, que originadas nos Colégios de Roma, deu-se pela integração de homens livres e escravos nos locais de aprendizagem, e que, além de receberem o

mesmo tipo de formação, estavam sujeitos às mesmas normas de tratamento e de conduta no interior das referidas Corporações.[4]

Ao contrário do que ocorreu na Europa, as Corporações de Ofícios no Brasil, instituídas em pleno período colonial, possuíam rigorosas normas de funcionamento, que contavam, inclusive, com o apoio das Câmaras Municipais[5] para dificultar ao máximo, ou até mesmo impedir, como era o caso de algumas delas, o ingresso de escravos.

Na realidade, ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira na época. De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos pelos homens livres.

Os requisitos para a admissão de aprendizes nas Corporações de Ofícios contribuíram para aprofundar ainda mais o caráter pejorativo que caracterizava determinadas ocupações ao reforçar, de forma subjetiva, o *embranquecimento* dos ofícios, na medida em que os homens brancos e livres procuraram preservar para si algumas atividades manuais. Nesse sentido, o aprendizado destas deveria estar no elenco dos cursos que eram oferecidos, única e exclusivamente, pelas referidas Corporações.[6]

A Irmandade São José, uma das Corporações de Ofícios situada no Rio de Janeiro, retratava bem a questão quando, ao firmar o seu compromisso em 1752, estabeleceu a seguinte norma:

> Todo irmão em que se notar raça de mulato, mouro ou judeu, será expulso sem remissão alguma. O mesmo se estenderá de suas mulheres tendo qualquer das sobreditas faltas.

É importante ressaltar que, embora os mouros e os judeus estivessem submetidos às mesmas normas restritivas da Irmandade São José, como raças de características étnicas "inferiores", era pouco provável que o contingente de mouros e judeus inseridos no artesanato na fase do Brasil-colônia representasse algo que merecesse cuidados especiais, até porque os negros africanos passaram a compor a quase totalidade dos trabalhadores escravos.[7]

Todo esse processo discriminatório em relação aos ofícios, traduzido pela relação entre atividade escrava e trabalho exercido pelos homens livres, pode não ter tido maiores conseqüências do ponto de vista de disponibilidade de mão-de-obra na sociedade, tendo em vista o modelo econômico a que o Brasil estava submetido no século XVIII. Nesse contexto, o sistema colonial estava fundado naquilo que se convencionou chamar de *pacto colonial*, que representava o exclusivismo do comércio das colônias para as respectivas metrópoles.[8] A economia, portanto, estava baseada no modelo agroexportador imposto pelos portugueses devido à sua resistência em permitir que se implantassem na colônia estabelecimentos industriais.

Entre 1706 e 1766, indústrias de vários ramos de atividade foram fechadas segundo a seguinte cronologia: em 1706, uma Ordem Régia, datada de 8 de julho, fechava em Recife a primeira tipografia que funcionava no Brasil, inaugurada naquele mesmo ano; em 1747, outra Ordem Régia, com data de 6 de julho, determinava ao governador de Pernambuco o seqüestro e a destruição de todos os estabelecimentos tipográficos que porventura existissem; em 1751, por ordem de Gomes Freire, governador das capitanias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, foram extintas numerosas oficinas; e, em 1766, estando à frente do governo o Conde de Cunha, foi apresentada a Carta Régia de 31 de julho, que mandava destruir as fundições e as oficinas de ourives que existissem no país.[9]

Entretanto, o golpe final no processo de desenvolvimento industrial do Brasil no século XVIII foi desferido pela expedição do Alvará de 5 de janeiro de 1785, o qual obrigava o fechamento de todas as fábricas, "salvo aquelas em que se tecessem fazendas grossas de algodão, próprias para o uso do vestuário dos negros".[10] A destruição da estrutura industrial que se instalou no Brasil durante o século XVIII causou forte impacto no desenvolvimento do ensino de profissões, cuja maioria era absorvida pelo setor secundário da economia. Com a vinda de D. João VI para o Brasil, em janeiro de 1808, retoma-se o processo de desenvolvimento industrial[11] a partir da permissão de abertura de novas fábricas, inaugurando-se dessa forma uma nova era para o setor de aprendizagem profissional. A ação discriminatória, que teve como conseqüência a recusa de determinados grupos sociais em desempenhar alguns ofícios, aliada ao fechamento de indústrias e à proibição de se construir novas unidades no referido ramo, produziu como resultado a escassez de mão-de-obra em algumas ocupações.

A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que na sociedade não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam *livres* para escolher onde, como e para quem trabalhar. O Colégio das

Fábricas, se constituiu na primeira iniciativa de D. João VI em atender às demandas de mão-de-obra, verificadas a partir da permissão da implantação de novos estabelecimentos industriais. Criado em 1809 por D. João VI no Rio de Janeiro, possuía caráter assistencial e, portanto, a finalidade explícita de abrigar os órfãos trazidos na frota que transportou a família real e sua comitiva para o Brasil.

Essa instituição serviu de referência para as unidades de ensino profissional que vieram a ser instaladas no Brasil. O padrão utilizado inicialmente foi o ensino de ofícios, em geral fora do estabelecimento (no cais, no hospital, nos arsenais militares ou da Marinha). Mais tarde, a aprendizagem de ofícios passou a ser ministrada no interior do próprio estabelecimento, ao que, posteriormente, foi acrescido o ensino das "primeiras letras", seguido de todo o ensino primário.[12]

As mudanças de ordem política que se processaram no Brasil a partir da fundação do Império em 1822, juntamente com a ampliação considerável das forças produtivas, responsáveis pelo progresso material de forma acentuada e rápida,[13] foram alguns dos componentes que interferiram, de certo modo, no desenvolvimento do modelo de aprendizagem de ofícios, que veio a se fixar mais tarde no país, embora esse ramo de ensino continuasse a ser permeado fortemente pelo conteúdo discriminatório.

A estruturação do ensino no Brasil foi um dos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis.

A vitória dos liberais, no contexto da implantação do sistema imperial, fez com que os ideais da Revolução Francesa inspirassem os debates travados na Assembléia Constituinte de 1823, buscando uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade.

No caso específico do ensino de ofícios, entretanto, nenhum progresso para elevar o seu *status* se efetivou, em que pese as mudanças a que nos referimos anteriormente. Permaneceu, nos primórdios do Império, a mentalidade conservadora que havia sido construída ao longo dos três séculos de duração do período colonial: destinar tal ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos, continuando, portanto, o processo discriminatório em relação às ocupações antes atribuídas somente aos escravos.

A própria Comissão da Assembléia Constituinte mostrava a tendência que norteava o pensamento conservador ao

apresentar o Projeto de Constituição para o Império do Brasil, em 1823, quando incluiu como um dos deveres da Assembléia um dispositivo, por meio do qual expressava o seguinte:

> Art. 234: Terá igualmente o cuidado de criar estabelecimentos para a catequese e a civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial.[14]

Como era de se esperar, a Constituição promulgada em 1824 não tratava diretamente do ensino profissional, porém, de forma indireta, influenciou profundamente as diretrizes que o referido ramo de ensino tomaria no futuro, procurando dar-lhe, de forma implícita, uma nova orientação, inviabilizando inclusive o funcionamento das Corporações de Ofícios.

A primeira ação concreta para dar uma nova organização à aprendizagem de ofícios ocorreu em 1826, quando foi apresentado o Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil, que consistia em estabelecer uma lei que organizasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis; fato até então inédito na história da educação brasileira.

O objetivo desse Projeto de Lei seria o de estruturar o conjunto dos vários graus de ensino no país, e os estabelecimentos por eles responsáveis estariam divididos em quatro níveis e seriam denominados: Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e, por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior.

Após um ano de debates, o Projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados em 1827, com a inclusão e a obrigatoriedade, por parte das meninas, de aprendizagem de costura e bordado, sendo que nos Liceus os alunos aprenderiam o desenho, necessário às artes a aos ofícios.[15]

A estruturação do ensino no Brasil, aliada ao aumento da produção manufatureira na primeira metade do século XIX, constituíram-se nos fatores que propiciaram a intensificação da organização de sociedades civis, com vistas a amparar órfãos e ao mesmo tempo propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios. Nessas sociedades, a direção ficava a cargo dos nobres, fazendeiros, comerciantes e dos funcionários da burocracia estatal.

Os recursos necessários à manutenção das sociedades civis, inicialmente eram obtidos pelas quotas dos sócios e por doações. Com o passar do tempo, essas entidades passaram a gerir financeiramente as suas escolas de artes e ofícios mediante parcelas de recursos que eram provenientes do poder público, fato que só se tornou possível devido à influência dos quadros da burocracia do Estado que atuavam nas sociedades, como membros de suas direções.

As mais importantes sociedades desse tipo foram as que criaram os Liceus, e dentre várias delas podemos destacar a Sociedade Propagadora de Belas Artes, que foi organizada em 1857 no Rio de Janeiro, então capital do país,

por iniciativa do coronel Francisco Joaquim Bethencourt. A finalidade dessa Sociedade passou a ser a de conservar e administrar o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, que viria a ser inaugurado em 1858.[16]

Um dos principais objetivos do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro era o de propagar e desenvolver pela classe operária a instrução indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industrias.

Os cursos do Liceu do Rio de Janeiro eram gratuitos, não só para os filhos dos sócios como também para qualquer indivíduo livre, sendo vedados apenas aos escravos, mostrando com isso que, apesar da nova estruturação das instituições de formação da força de trabalho que havia sido implantada em meados do século XIX, ainda permanecia a mesma discriminação contra a mão-de-obra escrava, praticada durante o período colonial.

Pela precariedade dos recursos, o Liceu de Artes e Ofícios não dispunha de oficinas especiais para realizar as aulas práticas, na sua fase inicial de funcionamento. Só após a instauração do regime republicano é que a instituição conseguiu os recursos necessários à criação de suas primeiras oficinas, graças aos mecanismos jurídicos e fiscais criados pelos dirigentes do Estado, para ampliar as isenções e facilitar as doações à Sociedade Propagadora de Belas Artes.[17]

A exemplo do que aconteceu na capital do país, foi criado o Liceu de Artes e Ofícios em São Paulo no ano de 1873. A instituição tinha como entidade mantenedora a Sociedade Propagadora da Instrução Popular, tendo como composição da sua

O Instituto Profissional Operário ou Escola de Artes e Ofícios, criado em Belo Horizonte em 1909, mantinha os mesmos objetivos que o Liceu do Rio de Janeiro.

primeira diretoria membros que pertenciam à burocracia estatal e ao parlamento, a exemplo do que aconteceu no Rio de Janeiro.

Como primeira atividade, a sociedade se ocupou em oferecer, já no seu primeiro ano de funcionamento (1874), o curso primário gratuito e com aulas noturnas, com a distribuição de material escolar aos alunos. Somente em 1882 é que a sociedade instalou uma nova escola no turno da noite, que foi o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, cujo objetivo era o de ministrar ao povo os conhecimentos necessários às artes e, ofícios, ao comércio, à lavoura e às indústrias.

Entre 1885 e 1888 passaram pelo Liceu de São Paulo cerca de 2.523 alunos, sendo que no mesmo período as matrículas registraram um crescimento da ordem de 44%, significando o interesse da população pela formação oferecida pela instituição.

Utilizando a mesma prática do Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, a entidade congênere, situada em São Paulo, contava com recursos do poder público na sua manutenção, por meio de doações e subsídios. Entre o final do Império e o início do regime republicano, as subvenções cresceram cerca de 317%.

Esses fatos demonstram que destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir de relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas, constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro.

Os Liceus de Artes e Ofícios eram instituições não-estatais que, dentre várias outras que existiam no Brasil, tinham como atividade principal proporcionar à população a formação de mão-de-obra para atuar no mercado de trabalho, no contexto do período imperial. Para atingir aos seus objetivos, utilizava-se, como vimos anteriormente, dos recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano.

Cabe ressaltar que o ensino de ofícios, quer por parte do Estado quer por iniciativa das sociedades civis, foi orientado basicamente por uma ideologia que se fundamentava, dentre outros aspectos, em conter o desenvolvimento de ordens contrárias à ordem política.[18] Essa direção que foi dada tinha como objetivo não repetir o que estava acontecendo na Europa, naquele contexto, em que o movimento dos trabalhadores estava se dando de forma intensa, frente às contradições apresentadas pela Revolução Industrial no campo das relações entre capital e trabalho.

Uma nova fase na estrutura de formação de mão-de-obra no Brasil seria inaugurada com o advento da Proclamação da República em 1889, e um elemento ideológico novo foi incorporado ao modelo até então vigente, a partir da chegada dos padres salesianos: o ensino profissional como antítese ao pecado.[19] Embora o Brasil estivesse centrado fortemente no modelo agro-exportador, no contexto situado entre o final do Império e o início da República, tivemos uma forte pressão dos diversos grupos da sociedade para transformá-lo num país cuja base econômica deveria estar fundada na

produção industrial. Serzedelo Correia, como ministro da Fazenda do presidente Floriano Peixoto, foi um dos ferrenhos defensores da industrialização, ao afirmar que "o abandono de nossas indústrias impediu o nosso desenvolvimento e nos deixou viver no regime da rotina e do atraso."[20] A ideologia do desenvolvimento baseada na industrialização passou a dominar os debates em torno de um projeto para o país, para atingir o progresso, a independência política e a emancipação econômica.

O pensamento industrialista se converteu em medidas educacionais, pela iniciativa do presidente da República, Nilo Peçanha,[21] que baixou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, com exceção do Rio de Janeiro, cuja unidade foi construída na cidade de Campos, e do Rio Grande do Sul, onde em Porto Alegre funcionava o Instituto Técnico Profissional, o qual recebeu posteriormente o nome de Instituto Parobé. Esse novo sistema de educação profissional passou a ser mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria e tinha como finalidade ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito.[22]

De acordo com a legislação que regulamentava essa rede de escolas — Decreto 7.566, de 23/9/1909 — a admissão dos alunos, que estava expressa no seu artigo 6°, obedecia aos seguintes critérios: ter idade de dez anos no mínimo e de 13 anos no máximo e a preferência na matrícula deveria recair sobre os "desfavorecidos da fortuna".

As aulas eram ministradas no horário noturno e se dividiam em dois cursos: o primário, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho, também obrigatório para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício a ser aprendido.[23]

As Escolas de Aprendizes e Artífices eram custeadas pelos Estados, municípios e associações particulares, sendo que a União as subvencionava por meio de recursos que eram alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.[24] Assim sendo, Nilo Peçanha, considerado o fundador do ensino profissional no Brasil, deu seqüência ao seu projeto ao inaugurar, durante o ano de 1910, as 19 unidades que formavam a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices.

Convém ressaltar que, embora amparadas por dispositivo legal que poderia lhes proporcionar um verdadeiro aparato estrutural, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram implantadas em

edifícios inadequados e com suas oficinas apresentando precárias condições de funcionamento. A escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados foram fatores decisivos, que influenciaram diretamente na baixa eficiência apresentada pela rede de Escolas de Aprendizes e Artífices. A saída encontrada pelo poder público para suprir a falta desses profissionais foi a de recrutar professores do ensino primário para atuar na rede, solução que não produziu resultados satisfatórios, tendo em vista que esses professores não possuíam habilitação necessária para atuar no ensino profissional.

Com relação aos mestres de ofícios provenientes das fábricas e das oficinas, faltava-lhes o conhecimento suficiente para atender aos requisitos de base teórica, que eram demandados pelos cursos oferecidos. Assim sendo, a aprendizagem ficava restrita apenas ao conhecimento empírico.

A tabela 1 apresenta um panorama no que concerne à eficiência das Escolas de Aprendizes e Artífices, com base nos dados que mostram a matrícula, a freqüência e a taxa de evasão dos alunos em cada um dos estados onde elas foram instaladas.

TABELA 1

NÚMERO E FREQÜÊNCIA DOS ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES POR ESTADO -1910

ESTADO	MATRÍCULA	FREQÜÊNCIA	EVASÃO (%)
Amazonas	33	18	45,5
Pará	160	74	53,7
Maranhão	74	56	24,3
Piauí	52	28	46,2
Ceará	128	55	57,0
Rio Grande do Norte	151	86	41,7
Paraíba	143	112	21,7
Pernambuco	70	46	34,3
Alagoas	93	60	35,5
Sergipe	120	69	42,5
Bahia	40	30	25,0
Espírito Santo	180	52	71,1
Rio de Janeiro	209	145	30,6
Minas Gerais	32	24	25,0
São Paulo	135	95	29,6
Paraná	219	153	30,1
Santa Catarina	100	59	41,0
Goiás	71	29	59,2
Mato Grosso	108	57	47,2
TOTAL GERAL	2.118	1.248	-

Fonte: Celso Suckow da Fonseca. *História do ensino industrial no Brasil*, p. 169.

A rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, que no primeiro ano de funcionamento registrou uma freqüência de 1.248 alunos, segundo os dados apresentados na tabela 1, veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil.

Entretanto, não podemos deixar de considerar que logo no início do seu funcionamento a rede apresentava altos índices de evasão, sendo que em alguns estados essas taxas ultrapassaram a metade das matrículas iniciais, conforme mostra os destaques da tabela 1.

Tomando por base os dados dessa tabela, verificamos que a taxa média de evasão durante o primeiro ano de implantação da rede ficou em torno de 39%. Constata-se assim que mais da metade das escolas registraram índices de evasão que estiveram acima da média, e o Espírito Santo, com o percentual de 71,1% de alunos evadidos, ficou sendo o estado que apresentou a mais baixa eficiência em termos de permanência dos alunos. A evasão nas Escolas de Aprendizes e Artífices continuou sendo um dos graves problemas da rede de ensino técnico-profissional nos anos seguintes ao da sua implantação. Constatava-se que poucos alunos chegavam ao final dos cursos. A maioria abandonava a escola no fim da terceira série, com o objetivo de se empregar nas fábricas ou nas oficinas, porque a essa altura já possuíam os conhecimentos mínimos para a ocupação de determinados postos de trabalho.[25]

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo.

Apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e foi adquirindo os contornos necessários até constituir a rede de Escolas Técnicas do país. O próprio presidente da República, Marechal Hermes da Fonseca, que assumiu o poder em 15 de novembro de 1910, deixou clara a sua intenção de dar continuidade à obra iniciada por Nilo Peçanha quando, ao tomar posse, fez o seguinte pronunciamento a respeito das Escolas de Aprendizes e Artífices:

> Particular atenção dedicarei ao ensino técnico-profissional, artístico, industrial e agrícola que a par da parte propriamente prática e imediatamente utilitária, proporcione também, instrução de ordem ou cultura secundária, capaz de

formar o espírito e o coração daqueles que amanhã serão homens e cidadãos.[26]

Observa-se, portanto, que no plano das idéias estava expressa uma tendência de articular formação geral com a profissional, de nível secundário, nas Escolas de Aprendizes e Artífices, fato que veio a se concretizar a partir das mudanças que elas sofreram ao longo dos governos subseqüentes ao do Marechal Hermes da Fonseca.

INDUSTRIALIZAÇÃO INTENSIFICADA E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da década de 30 até os dias atuais

Os anos 30 vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, pois os grupos que promoveram a destituição do presidente Washington Luiz e apoiaram Getúlio Vargas, a partir do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 1930, fizeram a opção pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agro-exportador, que havia sofrido fortes impactos, devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20.

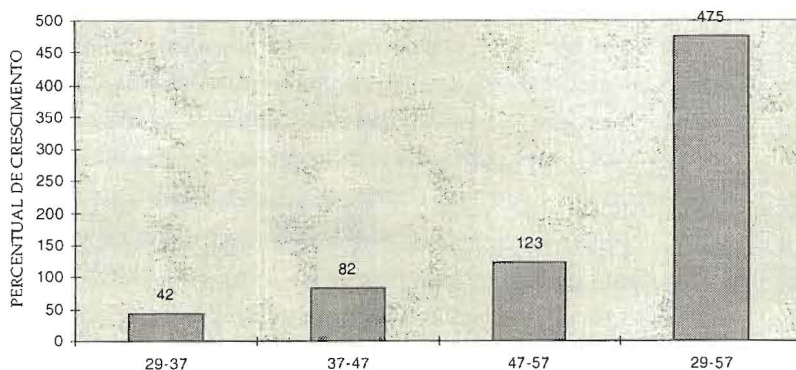
Assim sendo, intensifica-se o processo de expansão industrial no Brasil com base na substituição de importações, entrelaçado também pela mudança do perfil da sociedade brasileira, cuja população foi gradativamente tornando-se urbana (56% da população, em 1970, ocupava os grandes centros urbanos), motivada pelas próprias características da industrialização que se desenvolveu nos grandes centros urbanos avançados do país.

Se observarmos o gráfico 1 a seguir, que trata da intensificação do processo de industrialização nas décadas posteriores à de 30, vamos constatar que o desenvolvimento industrial experimentou altas taxas de crescimento.

GRÁFICO 1

INTENSIDADE DO PROCESSO DE INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL (EM %)

PERCENTUAL DE CRESCIMENTO

Período	Percentual de crescimento
29-37	42
37-47	82
47-57	123
29-57	475

Fonte: FURTADO, Celso. *A economia latino-americana*, p. 129.

Escola de Aprendizes e Artífices, em Belo Horizonte, que buscou consolidar a estrutura do ensino profissional.

Verifica-se no gráfico 1 que, na década de 30 e nos períodos subseqüentes, o processo de industrialização experimentou altas taxas de crescimento, e que, no período situado entre 1929 e 1957, o incremento do modelo industrial foi da ordem de 475%, fatores esses que vieram a contribuir para colocar o Brasil entre as dez maiores economias do mundo. Esse modelo, além de provocar mudanças na estrutura do Estado, que teve de imprimir uma nova forma de organização para se articular a essa nova lógica, fez com que fossem adotadas novas estratégias para a preparação da força de trabalho.

Nesse sentido, são orientadas políticas no campo da educação com o objetivo de atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento vertiginoso da população urbana, começando pela criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, quando se inicia uma autêntica reestruturação no sistema educacional brasileiro, notadamente no âmbito do ensino profissional, que, ao instituir a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, ampliou os espaços de consolidação da estrutura do ensino profissional no Brasil.

Embora as transformações na educação profissional tivessem se dado nos seus diversos ramos — industrial, comercial e agrícola —, focalizaremos apenas o ensino industrial, dada a sua importância no contexto do processo de desenvolvimento verificado no Brasil a partir de 1930.

Podemos dizer que o ensino industrial passou a assumir um papel importante na formação de mão-de-obra, sendo que a partir das transformações que se operaram, principalmente a partir de 1942, verificamos que ele pode ser dividido em dois ramos: um que compreendia a aprendizagem que ficava sob o

controle patronal, ligado ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), e um outro ramo que estava sob a responsabilidade direta do Ministério da Educação e da Saúde, que era constituído pelo ensino industrial básico.

O Senai, criado pelo Governo Vargas em 1942,[27] em convênio com o setor industrial e representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), nasceu a partir das exigências da expansão industrial brasileira, que demandava uma formação mínima do operariado, que teria de ser feita de modo mais rápido e mais prático. Essa rede de ensino de âmbito empresarial paralela ao sistema oficial foi implantada com vistas a organizar e administrar as escolas de aprendizagem industrial em todo o país. Sob a direção da CNI, oferecia cursos de curta duração com o objetivo de promover a preparação dos aprendizes menores para se inserirem nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem.[28]

O Decreto 4.048/42 estabelecia ainda que a manutenção do Senai seria feita pelos estabelecimentos industriais, que seriam obrigados ao pagamento de uma contribuição mensal destinada às escolas de aprendizagem, sendo que a arrecadação dessa contribuição deveria ser feita pelo Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (Iapi) e repassada ao Senai.

A complementação da regulamentação do Senai se deu por intermédio do Decreto 4.481 de 16 de julho de 1942, que obrigava as empresas do ramo industrial a custear os cursos e a manter em seus quadros 8% de menores aprendizes do total dos operários. Esse decreto também obrigava as empresas a matriculá-los nas suas escolas, onde deveriam ter freqüência obrigatória, sendo que os cursos deveriam funcionar no horário normal de trabalho. A prioridade era dada aos filhos de operários empregados nos estabelecimentos industriais; aos irmãos dos operários que atuavam nas indústrias; e aos órfãos cujos pais estiveram vinculados ao ramo industrial.

Já o sistema oficial de ensino industrial foi estruturado por iniciativa de Gustavo Capanema, que estava à frente do Ministério da Educação e da Saúde durante o governo Vargas no período do Estado Novo. A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, que foi promulgada em 30 de janeiro de 1942, organizava-se esse ramo de ensino, que ficou dividido em dois ciclos: o primeiro, chamado de fundamental, era ministrado em três ou quatros anos. Havia também o ciclo básico, que compreendia o curso de mestria de dois anos; o segundo ciclo, com duração de três a quatro anos, destinava-se à formação de técnicos industriais. Era oferecido nesse mesmo ciclo o curso de formação pedagógica, com intuito de habilitar professores para lecionar no ensino industrial.

É importante ressaltar que esse formato do ensino profissional, se por um lado trazia alguns aspectos positivos na sua organização, por outro apresentava falhas. Uma delas era a falta de flexibilidade entre os vários

ramos do ensino profissional e entre estes e o ensino secundário, pois aos alunos formados nos cursos técnicos estava interditada a candidatura irrestrita ao curso superior, já que os seus egressos somente poderiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos que se relacionassem diretamente com os estudos realizados.[29]

Com a queda do Estado Novo em 1945, que reconduziu o país ao regime democrático, é retomada a luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial. Verifica-se nessa ação a busca de dois objetivos principais, dentre outros: a equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário e a eliminação da dualidade.

Isso se deve ao fato de que o ensino profissional, desde o período imperial, havia sido inteiramente marginalizado em relação à educação secundária, tendo em vista que o primeiro estava destinado a formar indivíduos para o trabalho manual, enquanto o segundo destinava-se às elites, isto é, aos que ocupariam as funções de dirigentes. A luta pela equivalência entre os diversos ramos de ensino foi sendo perseguida ao longo dos anos 50, com as mudanças que foram sendo efetivadas na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A primeira iniciativa se deu com a aprovação da Lei 1.076 de 31 de março de 1950, que permitia aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola ingressarem no curso clássico ou científico, desde que prestassem exames das disciplinas não estudadas naqueles cursos e compreendidas no primeiro ciclo do curso secundário. Logo em seguida, orientação semelhante chegava ao segundo ciclo, com a aprovação da Lei 1.821 de 12 de março de 1953, que facultava o direito de ingressar em qualquer curso superior todos os alunos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer um dos ramos — industrial, comercial ou agrícola —, desde que se submetessem a exames de adaptação, verificando-se assim, a exemplo do que havia ocorrido no primeiro ciclo, uma equivalência parcial entre os sistemas propedêutico e profissional.

Com a queda do Estado Novo em 1945 é retomada a luta dos pioneiros da educação para introduzir mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A Lei de Diretrizes e Bases 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, manifesta, pela primeira vez na história da educação brasileira, a articulação completa entre os ensinos

secundário e profissional, permitindo com isso o ingresso em qualquer curso do ensino superior para qualquer aluno que tivesse concluído o ramo secundário ou o profissional, tendo em vista que a estrutura, embora se mantivesse a mesma proposta pela reforma empreendida por Capanema no início dos anos 40, previa um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e técnico profissional, permitindo com isso o acesso irrestrito ao curso superior para quem concluísse quaisquer das duas modalidades.

A grande inovação da Lei 4.024/61 foi estender ao Senai[30] a possibilidade de instituir a mesma organização que estava prevista no sistema público de ensino. Assim sendo, o Senai poderia oferecer o curso ginasial em quatro anos e o curso técnico-industrial em três anos equivalente ao curso secundário, o que facultava aos alunos dessa instituição ingressar em qualquer curso de nível superior.

A equivalência estabelecida pela Lei 4.024/61, entretanto, não conseguiu superar a dualidade, tendo em vista a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro, sendo que o ensino secundário continuou mantendo o privilégio de ser reconhecido socialmente. Isso fica comprovado quando tomamos por base o quantitativo de matrículas levantado pelas estatísticas da época, ao constatarmos que: dos 1.129.421 alunos matriculados no segundo ciclo, a grande concentração era nas capitais dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário: 45% aos ramos normal e comercial e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola.[31]

Esses indicadores mostram a forte tendência da sociedade em manter a tradição construída no Brasil-colônia, que era a de continuar colocando em plano secundário as funções vinculadas ao trabalho manual, como era o caso da formação voltada para os ramos do ensino industrial e agrícola. Dez anos depois, o governo militar substitui a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória, quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, em 11 de agosto de 1971.

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar. Podemos apontar alguns fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentre outros: a falta de recursos materiais e humanos para a manutenção, por parte do poder público, de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em admitir nos quadros de suas empresas os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau.

Mesmo manifestando-se de forma diferente da reforma educacional promovida por Capanema nos anos 40 e da que foi proposta pela Lei

de Diretrizes e Bases 4.024/61 nos anos 60, ainda assim, na reestruturação feita pelo regime militar (Lei 5.692/71), a dualidade do sistema educacional estava mantida, dessa vez escondida em um projeto que, aparentemente, apresenta uma estrutura de ensino médio em que a profissionalização deveria abranger a todos, a todas as classes sociais, indiscriminadamente.

Entretanto, os determinantes da dualidade estavam fora da escola, ou seja, eles estavam presentes na estrutura de classes, na medida em que o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, pois era excluído da escola muito antes, devido aos altos índices de evasão e repetência que, historicamente, caracterizavam e caracterizam as escolas de primeiro grau, notadamente na população de baixa renda. Assim sendo, a reforma que se efetivou por meio da Lei 5.692/71 admite a dualidade como um dado da estrutura social, tanto que os seus efeitos se concretizam no sucesso escolar.[32]

O que se verifica a partir dos anos 80 até meados de 90 é a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação.

Um outro aspecto da reforma promovida pela Lei 5.692/71 refere-se aos cursos técnico-industriais, que eram promovidos pelas Escolas Industriais da rede federal. A partir de 1971 consolidou-se a desativação dos seus cursos industriais de primeiro ciclo (ginásios industriais),[33] e se transformaram em Escolas Técnicas Federais, sendo que em algumas foram implantados os cursos superiores de engenharia, convertendo-as nos Centro Federais de Educação Tecnológica, como foi o caso da unidade que estava situada na cidade do Rio de Janeiro.

Ao contrário do fracasso registrado no ensino profissionalizante de segundo grau, as Escolas Técnicas Federais gozavam de grande prestígio junto ao empresariado. De escolas antes destinadas aos desvalidos e aos desprovidos de fortuna no tempo em que eram Escolas de Aprendizes e Artífices, essas instituições se converteram em Escolas Técnicas, nas quais a grande parcela dos técnicos por elas formados, no contexto dos anos 60 e 70, eram recrutados, quase que sem restrições, pelas grandes empresas privadas ou estatais.

Em decorrência do alto padrão de ensino oferecido pelas Escolas Técnicas Federais, deu-se o crescimento acelerado das matrículas nos diversos cursos, passando, em média, nas escolas maiores, de cerca de 100 a 400 para 4.000 até 6.000 alunos, no período 1963-1973. O aumento da quantidade de matrículas fez

com que fossem colocados anualmente milhares de técnicos à disposição do mercado de trabalho, que com a recessão da década de 80 passou a se retrair, atingindo a saturação. Mesmo o estágio obrigatório, antes regiamente remunerado, ficou quase impossível de ser conseguido, até mesmo aqueles que não traziam qualquer ônus às empresas.[34]

A década de 80 vai demarcar uma nova era no quadro institucional brasileiro com o processo de redemocratização do país, que se concretizou em 1985 com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil de José Sarney, em março de 1985, inaugurando com isso a transição democrática.

Assim sendo, o que se verifica a partir dos anos 80 até meados da década de 90 é a intensificação dos debates em torno das mudanças de rumos que deveriam ser dadas à educação, e por extensão ao ensino de segundo grau e à educação profissional no Brasil. Esses debates se deram por meio dos grupos compostos pelas diversas correntes do pensamento educacional, em que a disputa entre eles girava em torno das concepções de políticas educacionais que viessem a nortear a nova estrutura do então ensino de segundo grau e da educação profissional, cujo conteúdo a ser discutido estava expresso no projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu entrada no Congresso Nacional, no final de 1988.

Não nos cabe neste momento relatar os trâmites do projeto de LDB nas duas casas legislativas — Congresso Nacional e posteriormente no Senado Federal —, tendo em vista o nosso objetivo, o de traçar, de maneira geral, como ficou formatado o ensino técnico, após a promulgação da nova LDB.

Podemos dizer que a LDB, aprovada sob o nº 9.394 em 20 de dezembro de 1996, apresenta no seu conteúdo um modelo de ensino médio que passa a constituir a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, tendo como uma de suas finalidades o aprofundamento do ensino fundamental, possibilitando àqueles que concluírem o curso ingressarem no ensino superior.[35] Dentre os diversos objetivos específicos do ensino médio, destacamos a diretriz que prevê que "atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas",[36] possibilitando assim que o aluno que faz ensino médio faça a opção pela carreira de técnico-profissional.

A educação profissional, devido à forma generalista como a LDB 9.394/96 trata essa modalidade ensino, passou a ser regulamentada pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 e esse ramo de ensino passa a se integrar às diferentes formas de educação e trabalho, à ciência e à tecnologia, com objetivo de atender ao aluno matriculado ou egresso do ensino básico (fundamental ou médio), do nível superior, bem como os trabalhadores em geral.

Assim sendo, a estrutura da educação profissional passa a ser constituída pelos seguintes níveis: básico, que se destina à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente da escolaridade prévia; técnico, destinado

a proporcionar habilitação profissional a alunos egressos do ensino médio; e tecnológico, que corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos alunos oriundos do ensino médio e técnico.[37]

Com base nos dispositivos da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, o ensino técnico passa a ter apenas o caráter de complementar o ensino médio, tendo em vista que a certificação do aluno, em qualquer habilitação, só será possível mediante a conclusão da etapa final da educação básica.

Um outro dado novo está no fato de que um aluno que estiver cursando o ensino médio (formação geral) num determinado estabelecimento de ensino poderá, concomitantemente, cursar a parte específica da formação técnica em alguma instituição que ofereça a educação profissional, inclusive nas Escolas Técnicas Federais.[38] Dessa forma, ao se adaptarem a esse novo modelo, as Escolas Técnicas, a partir da reforma em curso, tendem a modificar o seu perfil com a extinção da parte de formação geral que é oferecida em seus cursos técnicos.

Verifica-se, portanto, que a atual estrutura do ensino médio e da educação profissional, embora proporcione uma articulação entre as duas modalidades de ensino, recompõe a dualidade e rompe com a equivalência, tendo em vista que a educação profissional prevista na LDB 9.394/96 (artigo 39, parágrafo único) foi configurada no Decreto 2.208/97 como um sistema paralelo, fato que é confirmado pelo próprio Secretário de Educação Média e Tecnológica do MEC — Ruy Berger Leite Filho —, ao concluir que "embora a legislação não explicite, a educação profissional, no projeto político do MEC, é tratada como um subsistema de ensino"[39].

Portanto, a educação profissional, principalmente no que se refere ao ramo voltado para o ensino industrial, desde a década de 30 passou por uma série de mudanças que sempre procuraram se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que em diversos contextos demandou novos requerimentos para a formação da força de trabalho.

Neste momento de virada do século XX, a situação não é diferente, na medida em que uma das finalidades da atual política educacional, quer no ensino médio quer no ramo profissional, é a de qualificar a força de trabalho para o exercício das funções exigidas pelas diversas ocupações na produção, sendo que essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais.

NOTAS

[1] O trabalho escravo no Brasil, que inicialmente era realizado tanto por negros quanto por índios, com o passar do tempo passou a ser feito, predominantemente, pelos negros africanos, e todo o processo discriminatório em relação aos ofícios ficou centrado na figura destes.

[2] Aqui, o conceito de *força de trabalho* é o mesmo que foi definido por Marx como sendo a venda que o trabalhador faz ao capitalista, dando a este o direito de dispor dela por um tempo determinado. Ao contrário, isto é, se o capitalista utiliza a *força de trabalho* sem a limitação do tempo, estaremos diante do trabalho escravo. MARX, Karl. *Salário, preço e lucro*. Editora Estampa, 1975, p. 54.

[3] Ver: CUNHA, Luiz Antônio. *Educação profissional no Brasil: origem e desenvolvimento*. (s.d.), mimeo.

[4] Ver: FONSECA, Celso Sukow da. *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, v. I, 1961, p. 23-34.

[5] As Câmaras Municipais, que logo no início da colonização portuguesa no Brasil ganharam poder considerável, eram as responsáveis por grande parte dos negócios públicos, inclusive matérias relevantes de caráter geral que eram tratadas e resolvidas pelas Câmaras, que chegaram, num determinado momento, a legislar sobre quase todos os assuntos governamentais. PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 37 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1976, p. 51.

[6] CUNHA, op. cit., p. 5.

[7] Ibdem.

[8] PRADO JÚNIOR, op. cit., p. 123.

[9] FONSECA, op. cit., p. 91.

[10] Ibdem.

[11] Embora o país tivesse retomado o processo de industrialização com a vinda de D. João VI para o Brasil em 1808, o desenvolvimento brasileiro no campo das atividades secundárias da economia esteve longe de se comparar à Revolução Industrial que ocorreu na Inglaterra e em outros países europeus. O país ainda continuou sendo permeado basicamente pelo modelo agro-exportador. O capitalismo industrial no Brasil veio a se concretizar a partir dos anos 30, com a derrota do Estado oligárquico. IANNI, Octávio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 25-34.

[12] CUNHA, op. cit., p. 7.

[13] PRADO JÚNIOR, op. cit.

[14] FONSECA, op. cit., p. 126. (Os grifos são nossos).

[15] Idem, p. 127-8.

[16] CUNHA, op. cit., p. 9.

[17] Idem, p. 10.

[18] Idem, p. 13.

[19] Ibdem.

[20] SODRÉ, Nelson Werneck. *Brasil: radiografia de um modelo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1987, p. 61-2.

[21] Nilo Peçanha assumiu a presidência da República em 14 de junho de 1909, em substituição a Afonso Pena, que havia falecido na mesma data. O seu mandato terminou no dia 15 de novembro de 1910, sendo substituído pelo Marechal Hermes da Fonseca.

[22] FONSECA, op. cit., p. 163.

[23] BRASIL. Lei nº 7.566, 23 de setembro de 1909, artigo 9º.

[24] Idem, artigo 16.

[25] FONSECA, op. cit., p. 185.

[26] Idem, p. 165.

[27] O Senai foi criado durante o Estado Novo pelo governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Antes era denominado Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários.

[28] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973).* 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 166.

[29] CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? In: *Educação e filosofia.* Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, v. 12 (24) p. 65-89, jul./dez. 1998.

[30] O mesmo tratamento foi dado ao Senac — Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial —, rede de escolas mantidas pelo empresariado do ramo comercial, que também foi criada pelo Decreto-Lei 8.621, de 10 de janeiro de 1946.

[31] KUENZER, Acácia. *O ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.* São Paulo: Cortez Editora, 1997.

[32] Idem, p. 29-30.

[33] Desde 1965, o MEC endossava a política de gradativa extinção dos ginásios industriais, chegando a citar como exemplo a política da Escola Técnica Nacional que, extinguindo-o, aumentou mesmo assim suas matrículas de 800 em 1961 para 3.200 em 1965. Ver CUNHA, Luiz Antônio. *Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio.* 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977, p. 79.

[34] NASCIMENTO, Oswaldo Vieira do. *O ensino industrial no Brasil: 75 anos do ensino técnico ao ensino superior.* Rio de Janeiro: Senai/DPEA, 1986, p. 22.

[35] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 20/12/1996), Seção IV, artigo 35, Inciso I, e artigo 36, parágrafo 3º.

[36] LDB 9.394/96, Seção IV, artigo 36, parágrafo 2º.

[37] Decreto 2.208 de 27 de abril de 1997, artigo 3º, Incisos, I, II e III. Esse Decreto regulamentou a educação profissional no Brasil.

[38] Decreto 2.208/97, artigo 5º parágrafo único.

[39] BERGER FILHO, Ruy Leite. *Construindo a educação profissional.* Brasília, MEC, 1997, (mimeo), p. 4.

REFORMAS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA

MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO

MODELO ESCOLAR PAULISTA E ANALFABETISMO

Tão logo proclamada a República, os governantes do Estado de São Paulo, representantes do setor oligárquico modernizador que havia hegemonizado o processo de instauração da República, investem na organização de um sistema de ensino modelar. Assim, a escola paulista é estrategicamente erigida como signo do progresso que a República instaurava; signo do moderno que funcionava como dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação. O investimento é bem sucedido e o ensino paulista logra organizar-se como sistema modelar em duplo sentido: na lógica que presidiu a sua institucionalização e na força exemplar que passa a ter nas iniciativas de remodelação escolar de outros estados.

É com a Reforma Caetano de Campos que se inaugura a lógica que preside a institucionalização do modelo escolar paulista. Na Escola Modelo (anexa à Escola Normal criada pela Reforma) os futuros mestres podiam "ver como as crianças eram manejadas e instruídas". Desse modo de aprender centrado na visibilidade e na imitabilidade das práticas pedagógicas esperava-se a propagação dos métodos de ensino e das práticas de organização da vida escolar. Procedimentos de vigilância e orientação acionados nos dispositivos de Inspeção Escolar produziam a uniformização necessária à institucionalização do sistema de ensino que a propagação do modelo pretendia assegurar.

Fazendo depender a montagem do sistema público de ensino paulista dos novos métodos e processos de ensino intuitivo, a Reforma fazia também depender o domínio desses métodos e processos da experiência de vê-los em execução. Assim é que a Escola Modelo era constituída, como instituição nuclear da Reforma, pois não seria possível, segundo o ponto de vista do reformador, "ser mestre em tais assuntos

sem ter visto fazer e sem ter feito por si". Para assegurar a excelência do modelo a ser imitado, Caetano de Campos enumera os ingredientes que garantiriam o sucesso de sua reforma: mestres formados no estrangeiro para os alunos-mestres da Escola Modelo; moderno e profuso material escolar importado; prédio apropriado e "criação de bons moldes" de ensino.[1]

Na revolução proclamada, a *arte de ensinar* torna-se largamente dependente da capacidade de observar. Observar inicialmente a prática de professores experientes em "escolas para os mestres", já que, "sem ter visto fazer", não se aprende a ensinar. Mas nessa situação de aprendizado, observar a própria prática de observação, de que se tece a arte de instruir, modelarmente exibida nessas escolas. Observar mais tarde, como professor já formado, que já aprendeu "de hábeis mestres todos os mil segredos que só uma arte consumada pode revelar", a "natural atividade" da criança, como o exige uma pedagogia que se propõe cultivo das "faculdades em sua ordem natural". Nessa pedagogia como arte, como saber-fazer, a prática da observação modula a relação ensino-aprendizagem, instaurando o primado da visibilidade.

Cumprindo essa lógica centrada na reprodução de um modelo escolar por dispositivos de produção de visibilidade das práticas escolares, o sistema de ensino público paulista se organiza nas duas primeiras décadas republicanas. Tais dispositivos, materializados nas demonstrações da Escola Modelo e no exercício da inspeção escolar, materializam-se também nos Relatórios e Anuários do Ensino, como registro das práticas exemplares e do intento propagador e unificador da Diretoria da Instrução. Nessa estratégia republicana, o Grupo Escolar é a instituição que condensa a modernidade pedagógica pretendida[2] e o "método intuitivo" a peça central na institucionalização do sistema de educação pública modelar. De sua conjunção, resulta o modelo paulista que será exportado para outros estados da Federação. Ensino seriado, classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção, métodos pedagógicos modernos dados a ver na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a Instrução Pública se faz signo do Progresso — essa era a fórmula do sucesso republicano em São Paulo. Viagens de estudo a esse estado e empréstimo de técnicos passam a ser rotina administrativa na hierarquia das providências com que os responsáveis pela Instrução Pública dos outros estados tomam iniciativas de remodelação escolar na Primeira República.

É no início da década de 1920 que esse modelo paulista entra em crise. Dar conta dessa crise implicaria acompanhar o processo de corrosão gradativa da "lei da recapitulação abreviada", que tanta penetração havia tido desde o final do século XIX na Escola Normal Secundária de São Paulo, fundamentando as opções didáticas oficiais em favor do ensino intuitivo e do "método analítico de ensino da leitura".[3] Dispositivo de atrelamento da pedagogia ao evolucionismo spenceriano, a "lei da recapitulação abreviada" era, por exemplo, objeto de exaustivas tentativas de demonstração no livro *Princípios de pedagogia*, que Sampaio Dória publicou em 1914.[4] Nesse livro, o então professor da disciplina Psicologia, Pedagogia e Educação Cívica da Escola Normal Secundária estava interessado em justificar o emprego do "método intuitivo" — peça central nas estratégias republicanas de constituição de um sistema de educação pública modelar em São Paulo —, demonstrando tratar-se de método fundado no princípio de que a educação deveria recapitular, no indivíduo, o processo de evolução da humanidade.

A crise do modelo paulista não derivou apenas, entretanto, de mutações nos paradigmas de conhecimento. Ela foi determinada, também, pelas motivações políticas, sociais e econômicas que confluíram para o chamado "entusiasmo pela educação".

O intento de expandir a escola, "nacionalizando" as populações operárias rebeldes à ordem republicana instaurada, exibirá os limites do modelo escolar paulista. No seu lugar aparece a linguagem das cifras e a urgência das metas das providências de reforma escolar que então se inauguram, implodindo a lentidão pressuposta na lógica com que os republicanos históricos o haviam institucionalizado. Na nova lógica, o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de reforma educacional:

> Hoje não há quem não reconheça e não proclame a urgência salvadora do ensino elementar às camadas populares. O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça.[5]

Nessa nova lógica em que a alfabetização aparece como "a questão nacional por excelência", o imigrante de quem os republicanos históricos haviam esperado o aprimoramento da raça brasileira passa a ser visto como ameaça ao caráter nacional. Erradicar o analfabetismo era a única solução para o dilema: ou o Brasil manteria "o cetro de seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos" ou seria "dentro de algumas gerações absorvido pelo estrangeiro que para ele aflui".[6]

A formulação desse dilema era decorrente do impacto das greves operárias de 1917 e 1918 no imaginário das elites republicanas, que haviam acalentado mitos sobre a operosidade

natural da raça branca e sobre os efeitos regeneradores da imigração em larga escala.[7]

Alçando o analfabetismo à "questão nacional por excelência" e priorizando a extensão da escola às populações até então marginalizadas é que se implanta em São Paulo a Reforma Sampaio Dória.[8] Concebida nos marcos spencerianos de uma educação intelectual, moral e física, a Reforma incorporava as metas das Ligas Nacionalistas, que desde a década de 10 mobilizavam as classes médias urbanas em torno do alistamento eleitoral e do voto secreto como instrumentos de combate às oligarquias e de conseqüente republicanização da República. Em nome da erradicação do analfabetismo, a Reforma reduziu a escolaridade primária obrigatória de quatro para dois anos. Fazendo-o, pretendia estar capitalizando o sucesso do modelo paulista, sintetizando-o em uma fórmula que o condensasse em uma formação básica de dois anos, extensiva a toda a população do estado. Nessa fórmula, a escola primária obrigatória de dois anos deveria ser:

Sampaio Dória se convencera de que o único método de ensino adequado era o que chamava de "método de intuição analítica".

> 1°- instrumento de aquisição científica, como aprender a ler e escrever; 2°- educação inicial dos sentidos, no desenho, no canto e nos jogos; 3°- educação inicial da inteligência no estudo da linguagem, da análise, do cálculo e nos exercícios de logicidade; 4°- educação moral e cívica, no escotismo, adaptado à nossa terra e no conhecimento de tradições e grandezas do Brasil; 5°- educação física inicial, pela ginástica, pelo escotismo e pelos jogos.[9]

No delineamento desses objetivos, Sampaio Dória capitalizava o que, na sua experiência de pedagogo envolvido na gestão do sistema de ensino paulista, era a fórmula do sucesso da escola no estado: o ensino intuitivo. Aliava a essa fórmula os objetivos de moralização e vigorização da *raça* da Liga Nacionalista de São Paulo, da qual era membro fundador e militante.

Sampaio Dória se convencera de que o único método de ensino adequado era o que chamava de "método de intuição analítica". Entendendo que "a origem primária de toda a capacidade de conhecer é contato da inteligência cognoscente com as coisas a conhecer"[10], invertia o programa que Caetano de Campos havia derivado também de concepções sobre o ensino intuitivo. Para este, o ensino intuitivo que deveria ser a base da formação do cidadão republicano era um ensino longo e enciclopédico, capaz de fazer com que o aluno reproduzisse, no

percurso de sua aprendizagem, o processo de evolução do conhecimento humano. Em Sampaio Dória, a urgência dos prazos e das metas do programa de extensão da escola popular redefine a questão. Ele se convence de que as vantagens do método de intuição analítica não se esgotavam na sua capacidade de "fazer conhecer". O mérito desse método residia, principalmente, na sua eficácia para "desenvolver a capacidade de conhecer, pelo fecundo contato da inteligência com a natureza e pelo exercício das faculdades perceptivas".[11]

Reproduzir no processo de formação do aluno o percurso da evolução da humanidade, enfatizando a extensão dos conteúdos ensinados na escola deixava, assim, de ser uma questão pedagógica central. A fórmula política de um ensino básico condensado em dois anos era, por isso, aposta pedagógica na eficácia do "método de intuição analítica". Segundo essa aposta, dois anos de formação básica pareciam ser suficientes para que o aluno exercitasse as suas "faculdades perceptivas", desenvolvendo a sua "capacidade de conhecer".[12]

Estabelecida pelo Decreto 1.750 de 8 de dezembro de 1920 e revogada em 1925, a Reforma teve o curso de sua implantação alterado pela exoneração de Sampaio Dória em abril de 1921. Em sua proposição original, a Reforma assumia

> (...) paradigmas inteiramente modernos: controle e padronização dos procedimentos, com a unificação e centralização das diversas instituições de formação de professores pelo padrão das Escolas Normais Secundárias de formação acentuadamente pedagógica, o reforço da inspeção escolar e a criação das Delegacias Regionais de Ensino; tomada de decisões com base em informes técnicos, do tipo dados do Censo Escolar(...)[13]

Para Hilsdorf, a Reforma Sampaio Dória foi marcada por um "duplo movimento de rotação em direção às novas fontes da cultura pedagógica": por um lado, pela "decisão de manter na zona rural uma escola primária de dois anos, visando garantir minimamente a sua extensão a todas as crianças, com o objetivo de nacionalizar o imigrante"; por outro, "pelo embasamento da pedagogia na ciência experimental (...), com a associação da cadeira de pedagogia às de psicologia e prática pedagógica e sua dissociação da cadeira de moral e cívica".

Apesar da abrangência da Reforma, a importância que lhe é conferida assim como a controvérsia que se produz em torno dela dizem respeito às medidas de implantação da escola alfabetizante de dois anos. É sobretudo relativamente a essas medidas que se torna pertinente a observação de Antunha de que a importância da Reforma não pode ser medida

> (...) pelas inovações introduzidas, nem mesmo pelos seus resultados práticos, concretos, mas sobretudo pela agitação de idéias que provocou... e pelo impacto que causou no desenvolvimento da história da educação paulista".[14]

Considerada por Nagle como uma das Reformas "mais incompreendidas por que passou o ensino, na

década de 1920", a Reforma Sampaio Dória destacar-se-ia, segundo o autor, pela

> (...) capacidade do reformador para quebrar velhos padrões de pensamento e de realização, a fim de manter a sua fidelidade a determinados princípios doutrinários que formavam o núcleo da pregação progressista da época; princípios de natureza democrática e republicana que, reunidos ao novo ideário das correntes nacionalistas de pensamento, eram fruto de significativa compreensão da natureza política do processo de escolarização primária.[15]

A nomeação de Sampaio Dória para Diretor Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo, em 1920, resultou de sua resposta, em carta aberta, a uma Carta Circular de Oscar Thompson, então Diretor Geral da Instrução Pública, em que este solicitava sugestões de como resolver o problema do analfabetismo. A solicitação de Thompson e a resposta de Sampaio Dória não podem ser compreendidas se dissociadas da militância de ambos na Liga Nacionalista de São Paulo. Em consonância com a pregação da Liga, o reformador entendia a educação popular como condição do exercício da soberania popular e, portanto, da democracia. Por isso, tratou de encontrar uma estratégia de generalização da escola, propondo a redução da obrigatoriedade escolar para dois anos.

Alçando o analfabetismo ao estatuto de "questão nacional por excelência" e, por isso, priorizando a extensão da escola às populações até então marginalizadas, a Reforma capitalizava o que, na sua experiência de pedagogo, Sampaio Dória entendia ser a base de toda a aprendizagem, arriscando uma resposta pedagógica a um desafio político. Convencido da eficácia do "método de intuição analítica", aliava a essa fórmula os objetivos de moralização e vigorização da *raça* da Liga Nacionalista de São Paulo. Promovendo essa aliança, sintetizava um programa que seria o ponto de referência principal dos debates e das reformas educacionais dos anos 20. No entanto, mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação popular em dois anos de escolarização básica, a Reforma Sampaio Dória passa a representar o caminho a ser evitado e a condensar os termos de um dilema reputado central: *ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns*. Esse dilema será atualizado pela historiografia educacional, ganhando nova formulação

com as teses de Jorge Nagle sobre a tecnização do campo educacional que se teria operado no Brasil nos anos 20.

Seguindo Nagle, Boto interpreta a resistência desencadeada contra as medidas de difusão da escola alfabetizante tomadas no âmbito da Reforma como ênfase técnico-pedagógica dos "especialistas da educação". Esses especialistas teriam tentado

> (...) destruir uma iniciativa de cunho fundamentalmente político em função de argumentos que tomavam como isolada a variável educacional.[16]

Contra esse tipo de interpretação será oportuno evidenciar que não foram sempre de natureza "técnica" os argumentos dos especialistas da educação mobilizados, nos anos 20, contra a Reforma Sampaio Dória.

CRISE OLIGÁRQUICA, ENTUSIASMO PELA EDUCAÇÃO E REFORMA DA ESCOLA

A intrincada engenharia do pacto oligárquico que regeu a vida republicana nas primeiras três décadas do século XX tinha seu objetivo claramente formulado na frase do presidente Campos Sales:

> É de lá (dos estados) que se governa a República por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da capital da União.[17]

Consagrado em 1900, no processo de reconhecimento dos diplomas dos deputados que acabavam de ser eleitos nos estados, o pacto foi determinado, segundo Carvalho, pela "percepção do perigo representado por uma cidade deliberante".[18] Dispositivo de consolidação da ordem republicana, o pacto oligárquico havia neutralizado a força política das populações urbanas, cuja presença se fizera sentir no processo que culminara com a proclamação da República. Na década de 20, no âmago da crise oligárquica que então se inaugura, essas populações voltam à cena política.

Desde a década anterior, os centros urbanos vinham sendo sacudidos por intensa movimentação cívica em torno do lema "representação e justiça". As campanhas das Ligas Nacionalistas propõem o "soerguimento moral da nacionalidade", o voto secreto, o serviço militar obrigatório e o combate ao analfabetismo. É como desdobramento dessa mobilização que setores intelectuais se articulam em torno da propaganda da educação e de iniciativas de reforma educacional nos estados, produzindo o que Jorge Nagle chamou de "entusiasmo pela educação",[19] uma das vertentes do processo de avaliação da República instituída, encetado por intelectuais que, desiludidos, propunham-se a "republicanizar a República", movendo-se nos interstícios de um programa liberal sintetizado no lema "representação e justiça" e de um projeto nacionalista de "soerguimento moral da sociedade". Quando essas bandeiras confluem para propostas de disseminação da instrução popular como seu instrumento principal é que, segundo Nagle, surge propriamente o

"entusiasmo pela educação", que teria, em síntese, a seguinte formulação:

> (...) a ignorância reinante é a causa de todas as crises; a educação do povo é a base da organização social, portanto o primeiro problema nacional; a difusão da instrução é a chave de todos os problemas sociais, econômicos, políticos e outros.[20]

A plataforma política sintetizada no lema "representação e justiça" era sobretudo demanda de uma nova elite urbana, interessada em estruturar mecanismos de controle das populações pobres no espaço da cidade. Segundo o autor, essas elites urbanas reivindicavam apenas uma coisa:

> (...) o espaço necessário à representação de seus interesses ao nível do sistema político, de modo a que pudessem — e isso que é importante — estruturar seu esquema de dominação nas cidades. Em outras palavras, o processo de expansão e diversificação das populações urbanas, inclusive por efeito da industrialização, colocava o problema de assegurar, ao nível da cidade aquilo que o coronelismo assegurava ao nível do campo; problema esse de resolução indispensável à manutenção do sistema de dominação como um todo e que, por isso mesmo, congrega para sua resolução tanto as elites urbanas quanto as agrárias.[21]

É interessante distanciar-se da leitura de Nagle, propondo o "entusiasmo pela educação" como projeto modernizador que se transforma, no decorrer dos anos 20, sob o impacto desse interesse de estruturar mecanismos de controle do quotidiano das populações pobres nos grandes centros urbanos. O aceleramento dos processos de industrialização e urbanização atraía para as grandes cidades populações que, provenientes de outras culturas (como era o caso dos imigrantes), ou de regiões muito pobres do país, não partilhavam os códigos comportamentais

Em todo o Brasil, os grupos escolares foram projetados para dar visibilidade aos projetos educacionais republicanos.

que regiam o quotidiano da convivência interclasses no espaço urbano. A imagem de uma cidade invadida por populações de costumes bárbaros que ameaçariam as rotinas citadinas mais sedimentadas passa a ser referência constante nos discursos de uma elite urbana letrada. Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas da década de 20. Conter o fluxo migratório em direção às cidades era a outra face desse programa, em que a pobreza do mundo rural ganhava visibilidade. Levar a escola aos sertões brasileiros, banindo a ameaça representada pelo êxodo migratório e enraizar extensivamente os serviços escolares nos grandes centros urbanos são as metas do programa modernizador que as reformas educacionais dos anos 20 põem em cena. Mas na realização desse programa, o lema não é mais a luta contra o analfabetismo. Reformar a Instrução Pública passa a se configurar como estratégia política que gradativamente abandona a matriz liberal que havia norteado a Reforma Sampaio Dória e as campanhas de alfabetização desenvolvidas sob o lema "representação e justiça"; estratégia política cujo alvo passa a ser

> (...) uma grande reforma de costumes", capaz de ajustar "os homens a novas condições e valores de vida, pela pertinácia da obra de cultura, que a todas atividades impregne, dando sentido e direção à organização de cada povo.[22]

Promover a reforma da escola ajustando os "homens às novas condições e valores de vida" implicava promover uma mudança de mentalidade no trato das questões educacionais, envolvendo estratégias de impacto na opinião pública. Tais estratégias se ajustavam perfeitamente aos intentos políticos dos governos estaduais, que capitalizavam politicamente o apelo modernizador da intensa mobilização cívica em torno das campanhas de regeneração nacional pela educação. Na situação de crise oligárquica, abrir espaço para a intervenção técnica dos profissionais da educação, esses mediadores do moderno que surgiam na cena pública na década de 20, era fato político de impacto que sacudia a rotina administrativa e projetava os seus promotores no cenário nacional da disputa oligárquica. Envolver professores, inspetores e diretores de escola em iniciativas de impacto como Inquéritos, Conferências, Cursos de Férias, Congressos; ganhar visibilidade junto à opinião pública por meio da imprensa; envolver pais de alunos por meio de círculos de pais e mestres eram procedimentos que faziam ecoar, para além do universo burocrático das providências legais, o apelo modernizador das reformas. Tal apelo era dividendo político que seus promotores pretendiam capitalizar no jogo da disputa oligárquica, dividendos maximizados na campanha pela "causa cívica de redenção nacional pela educação" que se processava nos grandes centros urbanos, tendo como eixo principal a Associação Brasileira de Educação. Era assim que a pedagogia dos técnicos convidados para intervir nas rotinas escolares, reformando os sistemas de instrução pública, embutia promessas de

modernização social, política e econômica. Nesse jogo oligárquico são os governantes de São Paulo, direta ou mediatamente por meio de seus representantes na Presidência da República, que distribuem benesses a seus aliados eleitorais. Punham à disposição os seus "técnicos", homens cuja experiência na institucionalização do sistema escolar paulista os havia credenciado como portadores de um saber vazado nos preceitos da "pedagogia moderna".

A ARMA PERIGOSA DO ALFABETO E O PODER CIVILIZADOR DA ESCOLA

Em 1922, a pedido do governo do Ceará, Lourenço Filho é enviado de São Paulo, por indicação de Sampaio Dória,[23] como técnico capaz de empreender a Reforma do sistema de ensino cearense. O governador do estado, Justiniano Serpa, vinha realizando governo de modernização, recebendo do Governo Federal verbas vultuosas para o combate às secas que assolavam periodicamente o Ceará. Em troca do apoio, Serpa era um dos principais sustentáculos do pacto oligárquico no Nordeste, apoiando o candidato governista à sucessão presidencial contra as forças que apoiavam Nilo Peçanha, canditado oposicionista que se lançava, de modo inusitado, em campanha à presidência da República.

Assumindo a Diretoria da Instrução Pública no Ceará, Lourenço Filho realiza, inicialmente, amplo inquérito sobre a situação educacional do Estado. Promove o cadastramento dos recursos materiais e humanos disponíveis e persegue as causas da resistência das populações sertanejas aos bens culturais da escolarização. Sua estratégia de reforma privilegia promover uma mudança da mentalidade do professorado. Organiza cursos de férias e assume as cátedras de Pedagogia e Psicologia na Escola Normal do Estado, atingindo dois terços do professorado cearense. O cerne da nova mentalidade que pretendia implantar residia na compreensão de que a escola não mais devia limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar. O programa era simples: tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencerianos que propunham como objetivo a educação — física, intelectual e moral —, adaptando-os ao meio cearense. Nessa adaptação, a escola verbalista era repelida, os objetivos da

educação intelectual redefinidos nos termos propostos por Sampaio Dória, abrindo-se espaço para a educação moral e para o desenvolvimento de aptidões físicas. Como professor da Escola Normal e dos cursos de férias, Lourenço Filho articula o ensino de métodos às prescrições de Spencer. Muda o currículo da Escola Normal de modo a fazer da Pedagogia o campo em que se articulam os avanços da psicologia experimental, os preceitos spencerianos e as metodologias específicas de todo um leque de novas disciplinas. Entre essas, ganham espaço as que permitem educar o corpo e harmonizar o espírito por meio de exercícios físicos: o desenho, os trabalhos manuais, os jogos, o escotismo e a ginástica sueca. De São Paulo manda vir compêndios que complementam suas lições, distribuindo-os pelas escolas. *Como se ensina* e *O que todo cidadão deve saber* são alguns desses livros. De autoria de Sampaio Dória, neles se explicitam, respectivamente, o "método de intuição analítica" e os objetivos de formação moral e cívica caros à Liga Nacionalista de São Paulo. Escolhe as cartilhas e os livros de leitura, prescrevendo o seu uso nos programas que institui. Entre os livros prescritos destaca-se *João pergunta* (ou *O Brasil seco*), livro de leitura adaptado ao meio cearense. Nos mesmos moldes da iniciativa paulista, Lourenço Filho organiza, ainda, a Escola Modelo, anexa à Escola Normal. Comentando a Reforma na *Revista Nacional*, Newton Craveiro, o autor do livro de leitura adaptado ao meio cearense, assim descreve essa escola:

> Instalada com material todo vindo de S. Paulo, e orientada por um professor paulista..., o novo estabelecimento tornou-se, em pouco tempo, comparável a um grupo escolar do grande Estado. Foi aí que primeiro se introduziram as novas práticas escolares (a leitura analítica, o cálculo concreto, o ensino simultâneo da leitura e da escrita, o desenho do natural, o 'slodj', a cartografia, a ginástica sueca, etc.), práticas essas que, nesse instante, se irradiam por todos os grupos escolares da capital e do interior, como os clarões de uma nova era.[24]

O Inquérito promovido por Lourenço Filho, e, com ele, a abrangência geográfica da própria Reforma esbarram na resistência do Padre Cícero, figura já então legendária e venerada pelas populações sertanejas. O povoado de Juazeiro, a "Meca dos sertões cearenses", é visitado pelo reformador, que é fortemente impressionado pelo que descreve como fanatismo religioso e patologia social. Os registros que faz da sua viagem como psicólogo social imbuído de missão civilizadora e interessado em compreender as razões da resistência das populações sertanejas aos bens culturais da escolarização são publicados na forma de artigos de um grande jornal paulista, o mesmo que já havia editado os artigos de Euclides da Cunha, depois reunidos e celebrizados no livro *Os sertões*. Os artigos de Lourenço Filho são também reunidos em livro que, premiado pela Academia Brasileira de Letras, tem larga circulação nos meios intelectuais do país.[25]

Para o psicólogo social já então impregnado pelo entusiasmo educacional que começava a agitar sua geração, a explicação dos males que afetam os sertões não é mais buscada nos determinismos raciais e climáticos que haviam configurado a perplexidade de Euclides da Cunha como observador do sangrento episódio de Canudos. O dilema nacional sintetizado por Euclides no lema que a geração de Lourenço toma como desafio — "progredir ou desaparecer" —, ganha nova formulação nos registros do psicólogo social. Firma-se neles o diagnóstico de que os males que assolavam os *sertões* eram sobretudo de natureza cultural. Na figura do Padre Cícero, Lourenço Filho lê pelo avesso o que poderia ter sido programa de luta contra o obscurantismo de "um sertão bruto, quase sem lei", obra de civilização "sobre a massa plástica do caboclo rude e primitivo". O diagnóstico de Lourenço Filho funcionava como apelo à responsabilidade das elites, postulando que a crise nacional podia ser sanada se a mentalidade das elites nacionais fosse modificada:

> No Ceará, como em todos os Estados da região, a situação mental da população pode ser assim resumida: vinte por cento sabe ler o resto não sabe. Mas o povo ignorante que lavra a terra, planta, colhe, cuida do gado, extrai as riquezas naturais e as faz transportar para os centros consumidores. A população letrada faz estéril burocracia, quando não criminosa politicagem. E quando o flagelo da seca ameaça a vida por todos os sertões, é ainda o analfabeto que luta (...). A esse tempo, ao invés da mesma atitude ativa ou de luta, o letrado permanece à espera. Fá-lo por desadaptação mental aos verdadeiros problemas de sua terra, por incapacidade de ação eficaz.[26]

Apregoando que a campanha de regeneração nacional esbarrava na mentalidade das elites brasileiras e que, por isso, o problema da educação nacional era, antes de tudo, um problema de educação de elites, a voz de Lourenço Filho ecoa nos centros urbanos do sudeste do país, onde a campanha de propaganda da "causa educacional" está sendo articulada tendo como eixo a Associação Brasileira de Educação. À sua voz somam-se outras, múltiplas e uníssonas na repetição do refrão do médico Miguel Couto: "No Brasil só há um problema nacional — a educação do povo". O refrão — que, segundo Nagle, sintetiza o entusiasmo pela educação — condensava polissemicamente posições divergentes sobre a natureza da "causa educacional". Posições que se refratavam em múltiplas

polarizações, entre as quais se destacava a oposição "escola alfabetizante x escola de educação integral". Na voz autorizada do reformador Lourenço Filho, "o problema educativo brasileiro era muito mais complexo do que a simples alfabetização":

> A essa população disseminada em pequenos focos dispersos, sem relação direta com o progresso do litoral, ao sertanejo atual, enfim, de pouco valerá saber ler, apenas. Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais como exemplo e guia. Que valerá saber ler sem hábitos de observação e de trabalho, sem energias para pronta reação de adaptação ao meio?[27]

Na Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro em 1924, um grupo de intelectuais imbui-se da missão de regenerar o país pela educação, lançando-se à propaganda da "causa educacional". Procuram ganhar a adesão da opinião pública por meio da imprensa e do rádio e, no espaço das cidades, promovem festas, exposições e competições escolares no intuito de arregimentar adeptos. Nos congressos que organizam sedimenta-se certo consenso quanto às mudanças que a escola era chamada a promover. Mal compreendida no seu intento de condensar a fórmula paulista em dois anos de escolarização, a Reforma Sampaio Dória passa a ser o emblema de um mal a evitar: o "fetichismo da alfabetização intensiva".

Sedimenta-se na campanha promovida pela ABE a convicção de que não cabia "ao analfabetismo a culpa do atraso, do desgoverno, da anarquia e dos muitos males" que afligiam o país. Eram mais "nocivas, culpáveis e condenáveis as elites mal preparadas que nos governam e as legiões sempre crescentes de semi-alfabetos que as sustentam". Reconfigurava-se, dessa forma, a avaliação dominante que fazia consistir os empecilhos à consolidação da República no analfabetismo. Operava-se, assim, um deslocamento na equação "difusão do alfabeto = consolidação da República". A "instrução pura e simples" passa a ser vista como "uma arma" que era, "como toda arma, perigosa". Colocá-la nas mãos da população era estratégia a requerer medidas que habilitassem a "manejá-la benfazejamente para si e para os outros".[28] Só esse cuidado poderia garantir que o manejo do alfabeto funcionasse como dispositivo de manutenção da ordem "sem necessidade do emprego da força e de medidas restritivas ou supressivas da liberdade".

Essa representação negativa da alfabetização fornece um dos principais argumentos de legitimação das reformas dos sistemas públicos de ensino nos anos 20. No horizonte ideológico em que tal representação se inscrevia estava a crença de que "em sociologia o caminho seguro para andar mais ligeiro é aquele que evita os desatinos das correrias revolucionárias perigosas e intempestivas".[29] É assim que, nas suas vertentes principais, o projeto de "reforma da sociedade pela reforma do homem" se configurou como caminho alternativo à

"via revolucionária". Por exemplo, acreditava então Anísio Teixeira que "não progredimos por saltos".[30] Reformar a Instrução Pública era optar por esse caminho alternativo à "via revolucionária" e era opor ao investimento político na alfabetização a aposta, também política, no poder "civilizador" da escola.

Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar.

A remodelação da escola é intento central da Reforma Francisco Campos, em Minas Gerais. Para implementar a Reforma, Campos mobiliza o professorado, convocando um Congresso de Instrução. Na Conferência que profere na Sessão de Instalação do Congresso, dirige-se aos professores, conclamando-os a realizar a "obra de governo" projetada. Conferindo ao professorado o estatuto de "opinião autorizada", de cujo "concurso não podem prescindir os governos", Campos retoma a tópica do analfabetismo:

> O futuro das instituições democráticas depende, sobretudo, da orientação e do incremento do ensino primário. Saber ler e escrever não são, porém, títulos suficientes à cidadania digna desse nome. Não basta, pois, difundir o ensino primário para dilatar os limites da cidade. Se este ensino não forma homens, não orienta a inteligência e não destila o senso comum, que é o eixo em torno do qual se organiza a personalidade humana, pode fazer eleitores, não terá feito cidadãos.[31]

Entendendo que "a alfabetização não é instrumento de civilização e de cultura" e que mais valeria o "analfabeto de inteligência íntegra e viva do que o alfabetizado a que a escola adormeceu a inteligência", Campos convoca o professorado para a obra de remodelação do ensino primário que o governo projetava realizar, recusando-se a adotar a "panacéia tão em voga da difusão do alfabeto como amuleto destinado a curar todas as moléstias". A remodelação pretendida implicava ampla reformulação da escola primária, de modo a libertá-la da "concepção da criança como elemento puramente receptivo" e da "idéia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espírito infantil". Urgia remodelar amplamente a escola primária de modo a fazê-la incorporar "aos seus processos e métodos, os processos e métodos da vida", ampliando "o campo das atividades infantis" e fazendo do trabalho um "fim educativo". É assim que, na Reforma mineira, um conjunto de medidas estarão voltadas para a formação dos professores nos novos métodos pedagógicos:

remodelação da Escola Normal; criação da Escola de Aperfeiçoamento para professores já formados; reformulação da *Revista do Ensino*; constituição de bibliotecas.

Reconfigurada segundo modernos preceitos pedagógicos, a escola mineira deveria capacitar-se segundo o programa do reformador, a exercer a função de adaptar a criança à vida social, "fazendo-a assimilar a ordem intelectual e moral reinante". A escola, esse órgão de "aspirações e de ideais" que, reagindo "sobre a sociedade, a cujo serviço é destinada", era capaz de provocar "alterações e transformações profundas", era também "poderoso instrumento de conservação".[32] É assim que, na Reforma Francisco Campos, a matriz liberal que vinha norteando as campanhas desenvolvidas sob o lema "representação e justiça" sofre uma importante inflexão. O programa de republicanização da República, que animava as iniciativas anteriores de reforma da instrução pública, começa a adquirir nova configuração, passando a ter como horizonte transformações de maior monta no imaginário e nos comportamentos dos grupos sociais de algum modo envolvidos com a escola.

Mesmo assim, a tópica do analfabetismo prossegue sendo sucessivamente retomada como legitimação política das Reformas da Instrução Pública por toda a década de 20. Opor à "escola que ensina só a ler, escrever e contar a escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos" é obra de clarividência de governos cujo mérito político é reiteradamente alardeado pelos técnicos chamados a reformar os sistemas públicos de ensino. Isso ocorre até mesmo no caso de reformas como a pernambucana, no final da década, em que as providências tomadas por Carneiro Leão e pelo Diretor Técnico da Instrução, José Escobar, extrapolam o âmbito da escola primária e normal. Em conferência proferida na Associação Brasileira de Educação, Carneiro Leão creditava à plataforma política do governador Estácio Coimbra o mérito da Reforma, reproduzindo as palavras com que este, ainda candidato ao governo, havia traçado "a sua concepção de reforma de ensino":

> (...) hoje não pode haver construção duradoura nem Estado moderno sem a difusão do ensino popular. Não é bastante a mera alfabetização; torna-se necessária uma verdadeira educação. (...) A escola que ensina só a ler, escrever e contar não dá a ninguém a capacidade de prover à subsistência. A escola que propugno (...) é aquela que, ao lado das letras e do cálculo, possa despertar e fortalecer a capacidade de ação, o amor ao trabalho, a inteireza moral, a formação do caráter em suma. A escola que cultiva a inteligência, o coração e as mãos.[33]

Na Reforma Carneiro Leão em Pernambuco, também se reconfigura o papel atribuído à escola. Ao introduzir a Sociologia nos programas dos cursos da Escola Normal, o reformador justificou a medida, sustentando que ela iria "fazer da escola a oficina social e do educador o colaborador autêntico da sociedade em marcha". Tratava-se – explicava o reformador — da introdução de uma disciplina

As atividades escolares deveriam expressar e imprimir os ideais civilizatórios de ordem e disciplina.

que já fizera escola nos Estados Unidos — "uma Sociologia Educacional (...), como dizem os americanos":

> Nos Estados Unidos, os movimentos sociológicos mais recentes realizam-se nas Escolas Normais. São elas que põem o futuro educador diante de determinadas condições sociais. Ensina-o a ver, a observar, com o intuito de tirar da experiência os conhecimentos necessários para educar para a sociedade e para a vida. São os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, à imigração, etc., que ali constituem, em grande parte o objeto dessa disciplina. Todo professor deve aprender a fazer inquéritos sociais para guiar os alunos mais tarde na direção acertada.[34]

A introdução da Sociologia Educacional no programa das Escolas Normais pernambucanas contribuiria, segundo o reformador, "para o progresso e a reforma sociais, como nunca a psicologia e a pedagogia sozinhas poderiam fazer". Isso porque, "tratando das questões que podem ser melhoradas pela educação", a Sociologia mobilizaria os "meios possíveis, para uma adaptação social".

Ao detalhar a sua expectativa quanto aos usos da Sociologia pelas Escolas Normais, o reformador os propunha como estratégias de intervenção saneadora do meio social, reativando o "entusiasmo pela educação". A importância atribuída à escola por Carneiro Leão derivava da possibilidade de essa instituição intervir pelo "conhecimento das anomalias sociais e de suas causas":

Quando pela educação as gerações novas compreenderem que os males advindos de casamento entre indivíduos malsãos, da ociosidade, da imprevidência, pesam irremediavelmente, sobre sua economia, pela necessidade coletiva de manter hospitais, casas de assistência, prisões, procurarão trabalhar para uma sociedade, na qual o número de doentes, de ociosos, de parasitas, de degenerados, seja menor.[35]

A ESCOLA ÚNICA COMO ESCOLA DO TRABALHO

No consenso que se vinha sedimentando nacionalmente em torno da crítica ao "fetichismo da alfabetização intensiva" operavam-se, assim, mutações nas representações da escola e de sua função social. Nessas representações, a escola devia deixar de ser um "aparelho formal de alfabetização" para tornar-se um "organismo vivo, capaz de refletir o meio"; devia "afeiçoar a inteligência infantil aos problemas de seu ambiente próprio, radicando o aluno ao seu pequeno torrão". Mas devia também tornar-se, na formulação de Lourenço Filho, "um órgão que coordene, no sentido de implantar os ideais nacionais de renovação."[36]

A revisão das finalidades sociais da escola e de seu potencial transformador e conformador vinha sendo empreendida pelos educadores brasileiros a partir dos múltiplos contatos que mantinham com o estrangeiro. Assíduos viajantes e ávidos leitores, esses mediadores do moderno muito freqüentemente se legitimavam reivindicando a sua condição de conhecedores do que se passava no outro hemisfério. Dessas viagens colhiam, geralmente, certo deslumbramento e uma alta dose de espanto pelas condições materiais vigentes nas instituições escolares estrangeiras, pela cultura pedagógica inscrita nas práticas da sala de aula, pelos valores políticos impregnados nos modos de organizar e facultar o acesso popular à escola. Os seus múltiplos contatos alimentaram um novo credo pedagógico: a aposta numa sociedade nova, moderna, que as lições da guerra faziam entrever como dependente de uma nova educação, redefinida em seus princípios e em suas práticas e largamente baseada na ciência. Mas, sobretudo, aposta no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem.

Na implementação política dessa nova escola, as proposições da pedagogia da Escola Nova são consideradas mais eficientes do que podia ser a fórmula de Sampaio Dória, condensada no (já comentado) "método de intuição analítica". Sob o impacto da extraordinária difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova — essa pedagogia gerada no seio das usinas, como pontua Ferrière[37] —, as concepções de escola e de educação vão sendo gradativamente reconfiguradas. Para essa transformação, muito concorreu a difusão que teve o livro de Omer Buyse, *Méthodes américaines d'éducation*. Nele, muitas fotografias punham em foco o dia-a-dia escolar das crianças:

seus corpos empenhados em múltiplas atividades, a concentração e a habilidade de seus gestos, o produto do trabalho de suas mãos, os instrumentos e os materiais com que trabalhavam. Nesses registros, opera-se uma tranformação sutil nas representações das práticas escolares, pois neles se configura uma nova percepção dos corpos infantis e do potencial educativo de novas modalidades de organização do tempo e do espaço escolares. Mas no livro se materializam, sobretudo, os códigos culturais inscritos na representação fotográfica dos corpos, sinalizando uma direção para o "programa de reforma da sociedade pela reforma do homem".

É um entusiasta leitor de Buyse,[38] Anísio Teixeira, que é convidado, em 1926, pelo então governador da Bahia, para reformar a Instrução Pública no estado. Filho de importante família da oligarquia baiana, Anísio era um jovem egresso do colégio jesuíta de Salvador que, a partir da leitura do livro de Omer Buyse, começou a rever suas convicções pedagógicas, até então balizadas pela ortodoxia católica.[39] É a leitura desse livro que leva o Diretor da Instrução aos Estados Unidos, interessado em conhecer a vida escolar tal qual era organizada em uma cultura muito diferente daquela que presidira a sua própria formação. Antes de viajar regulamenta a reforma do ensino baiano e faz traduzir o livro de Buyse, mandando distribuí-lo pelas bibliotecas e escolas do estado. Promove um curso de férias para os professores no qual o livro traduzido torna-se roteiro dos ensinamentos ministrados. Manda vir de São Paulo novo mobiliário e novo material escolar. Introduz o Desenho, a Geometria e os Trabalhos Manuais nos programas, convencido de que a excelência da educação primária norte-americana se assentava no princípio froebeliano: *educar pela ação*. As crenças do jovem reformador na excelência da escola primária norte-americana são incorporadas na mensagem que o governador do estado envia à Assembléia Legislativa justificando a Reforma:

Na lógica da reforma baiana era preciso superar a solução paulista para o problema da educação popular.

> No intento de dar ao ensino primário a sua expressão atual de ensino educativo, inclui-se o ensino de Geometria, Desenho e Trabalhos Manuais. A escola primária de hoje procura desenvolver na criança a sua personalidade, cultivando-lhe a vontade e a inteligência e armando-a para a vida com um senso prático de coragem, de iniciativa e de independência. A escola americana prepara a criança para a vida como se adestra

> um lutador para a arena. Forte, confiante, a criança americana deixa a escola como um pequenino e empreendedor homem de trabalho, cheio de iniciativa, levando mais em conta os resultados materiais de sua atividade do que os cuidados com a sua cultura intelectual. Ora, na América, os trabalhos manuais e o desenho têm sido a grande escola de desenvolvimento da personalidade pelo cultivo intensivo da vontade e do pensamento. Enquanto as escolas teóricas e livrescas desenvolvem a inteligência e a imaginação, descurando a vontade, a educação americana fortifica sobretudo esta pela ação.[40]

A reforma empreendida por Anísio Teixeira na Bahia é politicamente respaldada pela mesma crítica ao "fetichismo da alfabetização intensiva", que se tornara lema da campanha educacional promovida pela ABE e plataforma política das iniciativas governamentais de reforma dos sistemas de instrução pública nos anos 20. Na lógica da reforma baiana era preciso superar a solução paulista para o problema da educação popular expressa nas medidas da Reforma Sampaio Dória. Isso porque o problema do ensino na Bahia era o de todo o país: a "mesma vastidão da terra, o mesmo disseminado da população diversa e desassimilada, o mesmo número vertiginoso de analfabetos" e as mesmas limitações de ordem econômica. Esse problema brasileiro se traduzia em um dilema: "ensino primário incompleto para todos ou ensino integral para alguns". Segundo a ótica da reforma baiana, a solução paulista, expressa na primeira dessas alternativas, era inaceitável. Válida talvez para São Paulo, tal solução não respondia, nos outros estados, ao imperativo de institucionalizar "uma educação popular eficiente, capaz de reerguer o nível do país, tornando cada cidadão um valor novo da produção nacional". Em São Paulo, onde "circunstâncias especiais" haviam criado um "ambiente de progresso geral", seria possível esperar bons resultados da difusão de uma "instrução incompleta". Mas em um meio pobre e inculto, como o baiano, não era possível contar com o auxílio das "mil e uma forças circundantes" que em São Paulo podiam fazer da "simples alfabetização" o "degrau indispensável" e eficaz de um processo de "desenvolvimento intelectual" posterior. No meio brasileiro do nordeste, ao contrário, a iniciação "no jogo, mais ou menos complicado, das vinte e seis letras do alfabeto e o conhecimento rudimentar da aritmética, da geografia e da história" deveriam ser evitados. Tal iniciação forneceria ao "homem inculto e primitivo" do nordeste apenas "um instrumento cujo uso não lhe foi ensinado". Além disso, a solução paulista devia ser evitada, pois, armado por uma instrução incompleta, esse "homem inculto e primitivo" se tornaria mais frágil e "mais desadaptado às condições de vida". Retirado do seu "mundo elementar e sem asas seguras para atingir os progressos que o fizeram antever" ele seria "um elemento de desequilibrio social". Por isso, nos termos da Mensagem dirigida à Assembléia, o governador Goes Calmon entendia que ministrar um "ensino

primário incompleto" seria o modo mais eficaz de preparar "um ambiente propício à explosão socialista ou bolchevista".[41]

Equipado pela leitura de Buyse, com inúmeras referências sobre a escola norte-americana, Anísio Teixeira viaja aos Estados Unidos. Irá assistir aos cursos da Columbia University e visitar várias instituições educacionais. Terá os olhos aguçados para aspectos da escola americana que o livro de Buyse lhe apresentara.

Ao regressar, Anísio dá publicidade às suas impressões de viagem, fazendo editar em livro o seu relatório. *Aspectos americanos de educação* é distribuído pela Diretoria Geral da Instrução, no intuito pedagógico de "despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções" educacionais. Com esse intuito, o autor propõe-se a deslocar algumas das concepções dominantes no movimento educacional. Nesse empreendimento propõe conceber "educação" como "processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo", contrapondo essa concepção a diversas noções vigentes: "a noção meramente privativa de imaturidade, a noção de educação como o ajustamento estático a um ambiente fixo ou a noção de hábito rígido e imutável...". Segundo Anísio Teixeira, todas essas noções se filiariam ao "falso conceito de desenvolvimento e crescimento", como movimento para um alvo ou finalidade fixa.[42]

Os projetos arquitetônicos das escolas públicas refletiam os projetos pedagógicos: meninos e meninas ainda separados.

É assim que o mote escolanovista "educar para a vida" ganha, para Anísio Teixeira, um significado peculiar, que ressignificava a tópica da adaptação da escola ao meio, articulada nas críticas à "escola alfabetizante". Sua crítica à "noção de educação como ajustamento estático a um ambiente fixo" e sua concepção de educação como processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo" marcavam distância relativamente às concepções de escola dominantes no movimento educacional. Não porque as convicções de Anísio se recortassem como proposições técnico-pedagógicas, como "otimismo pedagógico", no sentido de Jorge Nagle. Mas porque nelas se esboçava uma postura política que recusava pensar o meio social como alvo fixo de um propalado processo de adaptação do aluno que caberia à escola promover.

Entre as impressões de viagem que Anísio Teixeira registra em *Aspectos americanos de educação* está o entusiasmo pelo que considera o índice da "democracia norte-americana": o caráter de uma escola pública onde pobres e ricos são vistos sentados nos mesmos bancos e onde trabalho manual e trabalho intelectual são igualmente dignos e indissociáveis. Desde então, Anísio Teixeira passará a postular "a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional".[43] É esse mesmo princípio que a Reforma Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, erige como elemento nuclear das medidas adotadas, implantando a "escola única" como "escola do trabalho", redefinindo os programas da escola primária e tomando medidas de reformulação e integração do ensino técnico-profissional. Entusiasmado com as promessas igualitárias embutidas nas medidas de implantação da Reforma, um dos principais colaboradores de Fernando de Azevedo, Edgar Süssekind de Mendonça, chegou a acreditar, em 1928, na

> (...) possibilidade de realização, nos limites da cidade do Rio de Janeiro da obra formidável de ressurreição popular que o regime dos sovietes permitiu."[44]

Já em 1929, Süssekind foi decepcionado pelo desenrolar da Reforma, passando a cobrar de Azevedo que a escola única se assenhorasse de fato "do campo de ação das escolas profissionais, para que essas, animadas do espírito igualitário", não mais se conformassem "com o exílio social", em que permaneciam relegadas.

Fernando de Azevedo, mineiro, chegara à cidade do Rio de Janeiro, em 1927, vindo também de São Paulo, onde se havia notabilizado como educador devido ao "Inquérito sobre a Instrução Pública"[45] que dirigira nas páginas do jornal *O Estado de São Paulo*, órgão de imprensa de propriedade de família poderosa na vida política paulista. Mas Azevedo chegava à capital federal e isso fazia com que sua intervenção se revestisse, de antemão, de um significado particular. Nos quadros da disputa oligárquica, especialmente acirrada nesses

anos que precederam a Revolução de 1930, capitalizar o apelo modernizador da "causa educacional", promovendo uma reforma de vulto na capital do país, era trunfo político considerável para o situacionismo. Por isso, abrir espaço na capital federal para a intervenção desses mediadores do ensino moderno que eram os profissionais da educação vindos de São Paulo, nos anos 1920, era iniciativa especialmente polêmica. Não tinha o Rio os quadros técnicos necessários à Reforma da Instrução Pública? Não era São Paulo um dos principais focos de irradiação do poder das velhas oligarquias no cenário nacional? A contradição entre o apelo modernizador das reformas e a velha política a que ela servia atravessa todo o processo de implantação da Reforma. E se consumaria na demissão de Azevedo tão logo estivesse consumada a Revolução de 1930.

A Reforma Fernando de Azevedo merece destaque na revista *Pour l'Ere Nouvelle.* O número de abril de 1931 da revista não somente reserva a sua primeira página para artigo de Ferrière sobre a Reforma, como publica texto de Azevedo extraído da "Introdução" que acompanhou os programas para a escola primária baixados pela Reforma.[46] No artigo de Ferrière, que tem como título "L'Éducation nouvelle au Brésil", a Reforma é descrita como iniciativa que teria feito com que o país, do ponto de vista pedagógico um dos mais atrasados do mundo, passasse a "rivalizar com o Chile e o México, na América, com Viena, na Europa e com a Turquia, na Ásia".[47] Aos olhos de Ferrière, que em viagem à America Latina não pôde desembarcar no país devido à eclosão da Revolução de 1930,[48] a Reforma Fernando de Azevedo se destacava por ter-se implantado a partir de

> (...) um verdadeiro código escolar, compreendendo, coordenando e articulando com uma lógica vigorosa, todos os aspectos técnicos, econômicos, administrativos, disciplinares, morais e sociais do ensino desde o jardim da infância até a escola técnica e profissional (...)[49]

A apreciação de Ferrière coincide com a do reformador. Falando sobre a Reforma, Azevedo lastimava a caótica e alarmante situação escolar encontrada no Rio e explicitava a sua convicção de que a "eficiência de um aparelho pedagógico proposto à educação das massas populares" residia na "articulação das diversas instituições educativas" e na concordância entre elas, da "realidade social e dos princípios modernos

de educação".[50] Afirmando ter feito uso dos mesmos "materiais de construção" que haviam servido "à obra educacional de Lunatscharsky, na Rússia, de Otto Glockel, em Vienna, e de J. Vasconcellos, no México"[51], o reformador dizia não se ter prendido "estreitamente a qualquer das doutrinas individuais dos mais modernos pensadores da educação".[52] Socialmente, ter-se-ia baseado em Dewey; as "bases psicológicas", ele as teria colhido, principalmente, em Claparède; do "ponto de vista técnico, de organização", teria se inspirado em Kerschensteiner; "sob o aspecto didático", teria adotado "técnicas como as de Montessori, Decroly e outras (project methods), mais conformes aos princípios e mais aptas a conseguir os fins que estabeleceu". Mobilizando todos esses recursos, a Reforma havia pretendido fazer da escola "um aprendizado do trabalho em comum e uma iniciação na vida econômica e social".[53]

O programa escolanovista que se materializou na Reforma Fernando de Azevedo também incorporou, como no caso da Reforma mineira, uma "revisão dos fins sociais" da escola, calcada, como dizia Lourenço Filho, em uma "nova compreensão da vida" e da "transformação social" que se processava naqueles anos. Mas era um programa distinto, especialmente pela ênfase que dava, provavelmente inspirado em Lunatscharsky,[54] ao trabalho como princípio unificador do sistema educacional. Diferentemente da reforma mineira, que encarecia o valor educativo do trabalho nos marcos estritos da argumentação em favor da "escola ativa", a reforma do Rio de Janeiro deslocava essa argumentação, fazendo de certo modo suas as posições de Anísio Teixeira que, como vimos, passara a postular "a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional".

Apesar do confinamento político que foi imposto a Azevedo nos anos imediatamente posteriores à Revolução de 1930 por sua explícita vinculação à facção oligárquica paulista inimiga de Vargas, a Reforma que empreendeu se impôs no movimento educacional como marco periodizador do movimento de renovação educacional no Brasil. Marco divisor também das posições assumidas no conflito que fraturou o movimento educacional imediatamente após a Revolução de 1930, a Reforma Fernando de Azevedo, de certa forma, antecipou e subsidiou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Assim é que, objetivando concretizar o princípio da escola única centrada no trabalho, a Reforma Fernando de Azevedo fecha um ciclo da história das reformas da Instrução Pública no Brasil. Mas a "nova política de educação", que o Governo Provisório instalado pela Revolução de 1930 passa a apregoar, vê em Azevedo um representante da "velha ordem". Essa nova política de educação contará, contudo, com o apoio técnico e político de intelectuais legitimados como profissionais da educação na campanha pela causa educacional dos anos 20. Entre eles, Francisco Campos e Gustavo Capanema, ministros de Estado, e Lourenço Filho, talvez o seu mais notável arquiteto.[55]

NOTAS

[1] Sobre as medidas implementadas pela Reforma Caetano de Campos, consultar: REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez, 1981. Sobre as propostas pedagógicas do reformador, consultar os discursos e o relatório do diretor da Escola Normal Caetano de Campos In: RODRIGUES, João Lourenço. *Um retrospecto. Alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo, Instituto D. Ana Rosa, 1930, p. 194-277.

[2] A respeito dos Grupos Escolares no estado de São Paulo nas primeiras décadas republicanas, ver SOUZA, Rosa F. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890–1910)*. São Paulo: EDUNESP, 1999.

[3] Sobre os usos do método de intuição analítica no ensino da leitura e da escrita no estado de São Paulo nas primeiras décadas republicanas, ver CARVALHO, Silvia A. S. *O ensino da leitura e da escrita: o imaginário republicano (1890-1920)*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1998.

[4] DORIA, Antonio Sampaio. *Princípios de pedagogia*. São Paulo: Pocai-Weiss, 1914.

[5] ______. *Questões de Ensino*. São Paulo: Monteiro Lobato Editores, 1923, p. 15.

[6] Idem.

[7] Ver a respeito da aposta imigrantista AZEVEDO, Célia M. M. *Onda negra medo branco — o negro no imaginário das elites*. Século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

[8] Sobre as principais medidas da Reforma, ver ANTUNHA, Heládio C. G. *A instrução pública no Estado de São Paulo. A Reforma Sampaio Dória*. São Paulo: FEUSP, 1976, Coleção Estudos e Documentos.

[9] Idem.

[10] DÓRIA, 1923, p. 43.

[11] Ibdem, p. 63.

[12] A fórmula de Sampaio Dória fracassa devido, principalmente, à sua curta permanência no posto de Diretor da Instrução Pública. Sua demissão foi determinada pela oposição que enfrentou e pela tentativa do governo de modificar algumas das diretrizes da Reforma. Mas talvez se possam encontrar outras explicações para esse malogro no intento de expandir um modelo escolar para populações até então marginalizadas. *Nacionalizar* as populações operárias rebeldes e os trabalhadores rurais imigrantes presos a suas culturas de origem era empresa distinta da anterior. Embora a prática política dos republicanos históricos tivesse enfatizado a importância da educação na implantação da República, tal prática se inscrevia no âmbito mais amplo da prioridade concedida à imigração como recurso civilizatório. A aposta racista no branqueamento da população como recurso desse tipo relativizava a ênfase republicana na importância da escola na construção da nova ordem política. Indiciava a extensão do conceito de cidadão articulado nos discursos em que educação, cidadania e República constituíam um trinômio indissociável: sua não-aplicação aos negros recém-libertos e a todo um contingente de mestiços sem lugar no mercado de trabalho que se formava.

[13] HILSDORF, Maria Lucia S. "Lourenço Filho em Piracicaba". In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.) *História da educação. Processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 95-113.

[14] ANTUNHA, op. cit., p. 236.

[15] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: Rio de Janeiro, EPU/Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, p. 204.

[16] BOTO, Carlota J. M. C. dos Reis. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação de Mestrado. Mimeo. São Paulo: FEUSP, 1996, p. 238.

[17] CARVALHO, José Murilo. "O Rio de Janeiro e a República". In: Revista Brasileira de História. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, v. 5, n. 8/9, set. 1984/abril 1985.

[18] Idem.

[19] Nagle critica o "entusiasmo pela educação" como "percepção 'romântica' dos problemas da sociedade brasileira e de suas soluções", que teria resultado em uma "superestimação do processo educacional", fruto de um deslocamento das "relações básicas da sociedade" para um "plano derivado". Exemplifica: "o fenômeno oligárquico" era conhecido dos educadores, bem como as dificuldades da situação econômico-financeira e os empecilhos para o desenvolvimento de uma sociedade aberta. No entanto, estes eram problemas derivados da incultura reinante no país: as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo ou da cultura "prática" ou da formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas em virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas. Fruto dessa "percepção romântica" da sociedade brasileira, o *entusiasmo pela educação* ter-se-ia distinguido, segundo Nagle, dos movimentos que lhe deram origem por ter-se autonomizado do referencial mais amplo que, naqueles movimentos, conformaram a valorização da educação. Isso teria dado origem à transformação de "um programa mais amplo de ação social num restrito programa de formação", expresso em propostas de aperfeiçoamento e disseminação da educação escolar. Essa transformação teria resultado em uma despolitização do campo educacional, tendo-se restringido os temas da escolarização, segundo Nagle, "a formulações puramente educacionais ou pedagógicas" desprovidas de qualquer vínculo com projetos políticos. Isso marcaria o advento do que chama de "otimismo pedagógico"e o aparecimento do "técnico" em educação com a conseqüente segregação das formulações pedagógicas em um domínio especializado. As interpretações de Nagle sobre o entusiasmo pela educação e, especialmente, sua tese a respeito da despolitização do campo educacional são objeto de crítica em CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: Higiene, Moral e Trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. São Paulo: USF, 1998. Para as teses de Nagle, ver NAGLE, Jorge. "A Educação na Primeira República". In: FAUSTO, Bóris (org.). *O Brasil republicano. Sociedade e instituições (1889-1930)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977, t. III, v. 2, Col. História Geral da Civilização Brasileira, p. 261-91. Cf. também NAGLE, 1976, especialmente p. 97-124.

[20] Ibdem, p. 263.

[21] MARTINS, Luciano. "A Revolução de 1930 e seu significado político". In: *A Revolução de 1930 — Seminário Internacional*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Coleção Temas Brasileiros, v. 54, 1982, p. 676.

[22] LOURENÇO FILHO, M. B. "Discurso na abertura da VII Conferência Nacional de Educação". In: *Anais da VII Conferência Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação, 1935, p. 22.

[23] A respeito das ligações de Lourenço Filho com Sampaio Dória e a Liga Nacionalista de São Paulo, consultar HILSDORF, 1998, p. 95-113.

[24] CRAVEIRO, Newton. "A evolução do ensino no Ceará e a Reforma de 1922". In *Revista Nacional*. São Paulo, jul./1923, nº 7, p. 37. CRAVEIRO, Newton. *João Pergunta (ou o Brasil seco)*. Ceará: Typ Progresso, 1924.

[25] LOURENÇO FILHO, op. cit.

[26] ______. *Juazeiro do Padre Cícero*. 3 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, s. d., p. 180.

[27] Ibdem, p. 179.

[28] "Estamos, aqui, felizmente emancipados do preconceito de que o mero conhecimento da leitura, da escrita e das contas, possui virtudes intrínsecas capazes de transformar cada indivíduo em fator social útil, de elevá-lo moralmente, de fornecer-lhe melhores elementos de conforto e felicidade. Sabemos, ao contrário, que a instrução pura e simples é uma arma, e como toda arma, perigosa. Sabemos que incumbe a quem a entrega o dever estrito de preparar quem a recebe para manejá-la benfazejamente, para si e para os outros". Esta afirmação faz parte de um discurso proferido por Heitor Lyra, principal fundador da ABE, a 22 de abril de 1925. Cf. SILVA, Heitor Lyra da. "Missão educacional". In: ALBERTO, Armanda Álvaro et alii. In: *A Escola Regional de Meriti*. Rio de Janeiro: CBPE/INEP, 1968, p. 65.

[29] CARDOSO, op. cit., p. 15.

[30] Foi essa a "verdade fordiana" que o jovem Anísio Teixeira registrou ter aprendido com a leitura do livro *Ford, my life and work*, no seu Diário a bordo do navio Pan American, quando viajou aos Estados Unidos, em 1927. Cf. TEIXEIRA, Anísio. *Anotações de viagem aos Estados Unidos*. Navio Pan American: FGV/CPDOC, 1927.

[31] CAMPOS, Francisco. *Pela civilização mineira*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1930, p. 100.

[32] Ibdem, p. 10-35.

[33] CARNEIRO LEÃO, op. cit., p. 163-4.

[34] Ibdem, p. 18.

[35] Idem.

[36] LOURENÇO FILHO, M. B. "Apresentação". In: *Escola Nova*. São Paulo, out./nov. 1930, v. 1, n. 1, p.1.

[37] FERRIÈRE, Adolfo. "A técnica da escola ativa". In: *Educação*. São Paulo, jan./fev./março de 1932, v. 6.

[38] BUYSE, Omer. *Méthodes américaines d'éducation générale et technique*. Paris: Dunot & Pinat, 1909. BUYSE, Omer. *Métodos Americanos de Educação Geral e Técnica* (trad. especial por Luiz Ribeiro de Senna). Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

[39] Ver a respeito SCHAEFFER, Maria Lucia P. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: FEUSP, 1988, Col. Estudos e Documentos, v. 28.

[40] CALMON, Francisco M. G. *Mensagem apresentada pelo Exmo. Sr. Dr. Francisco Marques de Góes Calmon, Governador do Estado da Bahia à Assembléia Geral Legislativa em 7 de abril de 1925*. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1925.

[41] Idem.

[42] TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação – relatório apresentado ao Governo do Estado da Bahia pelo Diretor Geral da Instrução, comissionado em estudos na América*. Bahia, Tip. São Francisco, 1928, p. 21.

[43] TEIXEIRA, apud MENDONÇA, Edgar Süssekind. "A produção industrial nas Escolas Profissionais". In: *Boletim da Educação Pública do Distrito Federal*. Rio de Janeiro, 1930, ano 1, n. 1, p. 222.

[44] MENDONÇA, Edgar Süssekind. "Entrevista". In: *A Esquerda*, Rio de Janeiro, 1928.

[45] O inquérito realizado em 1926 é depois publicado na forma de livro. Cf. AZEVEDO, Fernando. *A educação na encruzilhada: problemas e discussões*. (Inquérito realizado em 1926 pelo jornal *O Estado de São Paulo*). São Paulo: Melhoramentos, s. d.

[46] AZEVEDO, Fernando. "L'école nouvelle et la réforme. Introduction aux programmes des écoles primaires du Brésil." In: *Pour l'ère nouvelle*, órgão da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, 1931b, n. 67, p. 90-95.

[47] Ferrière, op. cit., p. 90.

[48] Finalizando o seu artigo, Ferrière registra que não tendo desembarcado no Rio, foi-lhe possível ler, a bordo do navio ancorado no porto, inúmeras revistas brasileiras sobre educação nova no Brasil. E que, por isso, limita-se a contar o que leu. Cf. AZEVEDO, Fernando. "L'école nouvelle et la réforme. Introduction aux programmes des écoles primaires du Brésil." In: *Pour l'ère nouvelle*, órgão da *Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle*, 1931B, n. 67 p. 90.

[49] FERRIÈRE, op. cit., p. 85.

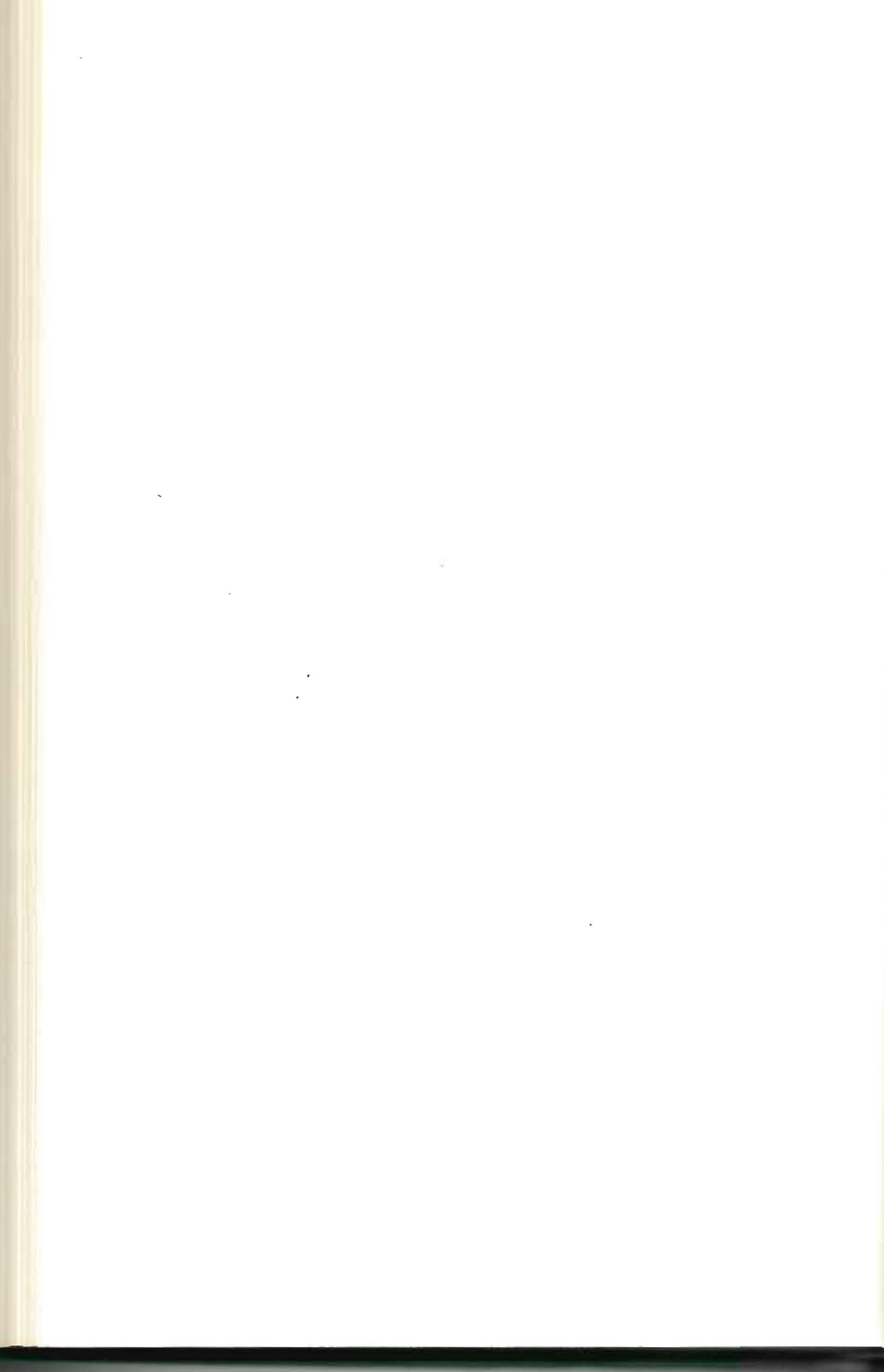
[50] AZEVEDO, op. cit., p. 15.

[51] AZEVEDO, Fernando. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1931, p. 30.

[52] Ibdem, p. 266.

[53] Idem.

[54] As referências de Azevedo a Lunatscharsky como uma das fontes de inspiração da Reforma são mais freqüentes nos anos que antecederam a Revolução de 1930, tornando-se cada vez mais raras à medida que o movimento de reação católica à ação dos chamados *Pioneiros da Educação Nova* ganha força no movimento educacional. O livro de Fernando de Azevedo, *Novos caminhos e novos fins*, é especialmente visado. Ele é indexado como leitura perniciosa em tese apresentada pelo Pe. Helder Câmara, no 1º Congresso Católico de Educação, realizado no Rio de Janeiro em 1935. Publicado em 1931, o livro de Azevedo reúne textos que nortearam a aplicação da Reforma no Distrito Federal. Leonardo Van Acker, outro militante católico, aponta o livro como evidência da inspiração "bolchevizante" de Azevedo, da Reforma por ele empreendida e da facção laica do movimento educacional. Cf. CÂMARA, Helder. "Excessos da pedagogia Moderna." In: *Anais do 1º Congresso Católico de Educação*. Rio de Janeiro, Confederação Católica Brasileira de Educação, 1935, p. 61-72 e VAN ACKER, L. "Escola Nova e Comunismo". In: *O Sr. Fernando de Azevedo, a sua sociologite aguda e do mais que lhe aconteceu...* São Paulo: Centro D. Vital, 1936.

[55] Este artigo é resultado de pesquisas realizadas com financiamento da FINEP e com Bolsa de produtividade de pesquisa do CNPq. Para a sua elaboração, muito contribuíram também as pesquisas realizadas na biblioteca do *Institut National de Recherche Pédagogique*, a convite de M. Caspard, diretor do *Service d'Histoire de l'Éducation*.

CONSELHOS DE BÁRBARA HELIODORA

ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES

CONSELHOS A MEUS FILHOS

Bárbara Heliodora (1758-1819)

1 *Meninos, eu vou ditar*
As regras do bem viver;
Não basta somente ler,
É preciso ponderar,
Que a lição não faz saber,
Quem faz sábios é o pensar.

2 *Neste tormentoso mar*
D'ondas de contradições,
Ninguém soletre feições
Que sempre há de enganar;
Das caras a corações
Há muitas léguas que andar.

3 *Aplicai ao conversar*
Todos os cinco sentidos,
Que as paredes têm ouvidos
E também podem falar:
Há bichinhos escondidos
Que só vivem de escutar.

4 *Quem quer males evitar*
Evite-lhes a ocasião
Que os males por si virão,
Sem ninguém os procurar,
E antes que ronque o trovão,
Manda a prudência ferrar.

5 *Não vos deixeis enganar*
Por amigos, nem amigas,
Rapazes e raparigas
Não sabem mais que asnear;
As conversas e as intrigas
Servem de precipitar.

6 *Sempre vos deveis guiar*
Pelos antigos conselhos,
Que dizem que ratos velhos
Não há modo de os caçar;
Não batam ferros vermelhos,
Deixem um pouco esfriar.

7 *Se é tempo de professar*
De taful o quarto voto,
Procurai capote roto,
Pé de banco de um bilhar,
Que seja sábio piloto
Nas regras de calcular.

8 *Se vos mandarem chamar,*
Para ver uma função,
Respondei sempre que não,
Que tendes em que cuidar;
Assim se entende o rifão:
Quem está bem deixa-se estar.

9 *Devei-vos acautelar*
Em jogos de paro e topo
Prontos em passar o corpo
nas angolinhas do azar:
Tais as fábulas de Esopo
Que vós deveis estudar.

10 *Quem fala, escreve no ar,*
Sem pôr vírgulas nem ponto,
E pode quem conta os contos,
Mil pontos acrescentar;
Fica um rebanho de tontos
Sem nenhum adivinhar.

11 *Com Deus e o rei não brincar,*
É servir e obedecer,
Amar por muito temer,
Mas temer por muito amar,
Santo temor de ofender
A quem se deve adorar!

12 *Até aqui pode bastar,*
Mais havia que dizer,
Mas eu tenho que fazer,
Não posso me demorar,
E quem sabe discorrer
Pode o resto adivinhar.[1]

O poema "Conselhos a meus filhos", de Bárbara Heliodora,[2] foi escrito em fins do século XVIII em Minas Gerais. O poema, sem grande valor literário, é composto por 12 estrofes, de seis versos cada uma — sextilhas — e foi escrito em data não precisa, talvez em 1787. Esses conselhos são dados em forma de ditados ou rifões e foram tomados como "uma janela para o mundo antigo".[3]

Machado de Assis, a propósito de uma nova versão sobre a Independência surgida por volta de 1876, disse:

> Lá se vão as páginas dos historiadores; e isso é o menos.
> Emendam-se as futuras edições. Mas os versos? Os versos emendam-se com muito menos facilidade. Minha opinião é que a lenda é melhor do que a história autêntica.[4]

Virgínia Woolf,[5] em 1929, pedia ao historiador, ou antes, a uma futura historiadora, que descrevesse sob quais condições viviam as mulheres. Nesse texto perguntava-se do lugar da mulher na literatura inglesa e da razão por que nenhuma mulher escreveu uma só palavra em toda aquela extraordinária literatura elisabetana.[6] Esses dois autores servem-nos para

lembrar que, se é necessário emendar a história da autora desses versos e sua vida familiar, os versos aí estão e serviram, ou terão servido, para emendar. Além disso, esse texto tanto terá de lenda quanto de uma história mais afinada com a contemporânea historiografia; tanto terá de opiniões quanto de suposições sobre as condições de vida da autora.

Há dois poemas do arcadismo mineiro do fim do século XVIII sobre os quais paira algumas controvérsias. A autoria de "Amada filha, é já chegado o dia..." e das sextilhas que aqui analisamos "Conselhos a meus filhos" é incerta. Domingos Carvalho da Silva[7] atribui ambos a Bárbara Heliodora; Januário da Cunha Barbosa, na primeira edição do *Parnaso Brasileiro 1829-1892*,[8] em que as sextilhas aparecem pela primeira vez publicadas, atribui ambos a Alvarenga Peixoto. Rodrigues Lapa, *apoiado na melhor lição de erudição e pesquisa*, dirime a questão atribuindo, em definitivo, "Amada filha... a Alvarenga Peixoto[9], mas não se refere às sextilhas, mesmo quando elucida a questão de poemas atribuídos equivocadamente a Alvarenga Peixoto. E assim, porque a crítica concedeu finalmente a autoria do poema a ela, podemos dizer que Bárbara Heliodora foi uma autora e não uma heroína-coadjuvante da Inconfidência — na qual teve participação oblíqua —, ou uma louca descabelada que no final da vida andava a esmo pelas ruas de Campanha/MG. Infelizmente, foi preciso esperar a passagem do século para que as mulheres nas Minas se tornassem leitoras, com uma biblioteca que lhes pertença.

Como nas mal contadas histórias de mulheres, é sempre pelos homens que se começa, e a pesquisa bibliográfica realizada obriga-me a começar também por um, o marido de Bárbara Heliodora, expondo uma breve história para, então, atingir o poema e fazê-lo funcionar conferindo-lhe sentidos. Os meandros da crítica interessam-me apenas secundariamente.

BREVE HISTÓRIA

Ignacio José de Alvarenga nasceu no Rio de Janeiro em 1744 e morreu em Ambaca, Angola, em 1792. O sobrenome Peixoto não é de família, talvez fosse utilizado para distinguir-se de outro poeta contemporâneo, Manuel Ignacio da Silva Alvarenga.[10] Entre os "Documentos justificativos" que constam em anexo à obra de Rodrigues Lapa, algumas cartas de sua autoria são firmadas com o nome Peixoto, outras sem o nome.[11] Dentre esses, atesta-se em 1778 que:

> (...) hé filho legitimo de Dona Angela Michaela da cunha Nogueira cazada com Simam de Alvarenga Braga e neto materno de Donna Inacia da cunha Nogueira casada com Paulo de Araujo as quais May e Avó eram naturaes do mesmo Rio de Janeiro e ele testemunha as conheseo e todos os sobreditos sam christaos velhos e de limpo sangue sem raça algua de infecta naçam sem que haja fama em contrario sem que exercitacem ocupaçam alhuma mecanica cujo pay do habelitando era homem de negocio de grosso trato e seu avo materno foy escrivam dos defuntos e auzentes e pella mesma razam sabe que o mesmo habelytando he solteiro e de boa vida e costumes.[12]

Em resumo, era solteiro, branco, católico legítimo, de bons costumes e boa vida. Fez os estudos menores em Braga e depois estudou Leis em Coimbra, onde se formou em 1767. Em 1750 havia assumido o trono de Portugal D. José I e seu ministro, o reorganizador do ensino, Marquês de Pombal. Mesmo que a moral contra-reformista e o tradicionalismo tenham se mantido na preservação da antiga ordem, a Reforma Pombalina da Universidade de Coimbra representou um empenho em transformar as estruturas antiquadas, incapazes de responder às solicitações de uma época em que as técnicas e a investigação científica começavam a intervir deliberadamente no contexto social. No entanto, os dois poderes permaneciam fortes — a Autoridade Sagrada da Igreja e o Poder Real — e a máquina da censura não parou. Em 1769, a nação inteira foi obrigada a entregar a lista dos livros que tinha em sua casa na Real Mesa Censória, que fez publicar em 1770 o rol dos proibidos por conterem doutrina *ímpia, falsa, temerária, blasfema, herética, cismática, sediciosa, ofensiva da paz e do sossego público*. Nele figuravam Hobbes, Diderot, Rousseau, Voltaire, La Fontaine, Espinosa. A Devassa comandada em Minas encontrará, na parca biblioteca de Alvarenga Peixoto, pelo menos Voltaire e Pe. Manoel.[13]

Foi freqüentando uma universidade reformada em moldes mais científicos,[14] mais modernos, e em um ambiente de repressão brutal, que Alvarenga Peixoto cria seus primeiros poemas. Neles estão presentes, ao gosto do arcadismo da época, a bajulação fácil, a defesa da paz, os amores profanos, a exaltação do progresso. Em 1774 declama, em honra ao Marquês de Pombal, o poema "Não os heróis, que o gume ensangüentado" que se encerra com o verso: "Vale mais do que um reino tal vassalo:/Graças ao grande rei que soube achá-lo".

O valioso vassalo concede-lhe a desejada nomeação para o cargo de ouvidor da Comarca do Rio das Mortes logo em seguida, 11 de março de 1775. A seqüência de encômios e louvores prossegue e em 6 de junho vem o soneto que se inicia com a declaração que muito pouco tem a ver com a paz proclamada em outros poemas: "América sujeita, Ásia vencida/ África escrava,Europa respeitosa"; e que lhe rende 200$00 para despesas de instalação.

Chega então o Alvarenga em São João del Rei em agosto de 1776. Dentre as relações que começa por estabelecer está o advogado José da Silveira e Sousa, homem de então 63 anos

que, anos antes (1769?), havia solicitado ao rei permissão para voltar para Tomar, sua terra natal, em companhia de sua mulher, três filhos, seis filhas e uma afilhada.[15] Essa foi a família na qual se criou Bárbara.

Seu pai, advogado formado na velha Coimbra, aqui conhecido como o Dr. Surdo, e sua mãe, Maria Josefa Bueno da Cunha, filha do guarda-mor das Minas de Goiás, o coronel Baltasar da Cunha Bueno, descendente de Amador Bueno, cinco irmãs, cinco de sangue e mais uma de criação, moravam perto da Igreja de São Francisco e Alvarenga ajudou na construção, quando nada para mostrar-se um bom católico; os advogados se freqüentavam e a história que se desenrolou foi contada assim:

> Em casa do Dr. Silveira e Sousa havia um rancho de meninas. A filha mais velha, Bárbara Heliodora, com 18 anos de idade, era uma flor de perfume capitoso. O jovem ouvidor, com 32 anos, cativou-se dela. O idílio começou, a menina cedeu, e desses amores, em 1779 nascia uma filha ilegítima, a que puseram o nome de Maria Efigênia.[16]

O casamento deu-se em dezembro de 1781, depois da agitação que o romance causou nas rodas civis e eclesiásticas de São João. Casar, na colônia, não era coisa fácil, mas casamentos faziam parte do projeto do Estado. Quanto mais famílias boas se assentassem, quanto mais filhos tivessem, mais o projeto de colonização seria bem sucedido. Luciano Figueiredo,[17] em recente publicação, vai revelando as imposições, as dificuldades e as resistências com as quais conviviam as "barrocas famílias". "As uniões consensuais envolviam um número muito grande de pessoas que o poder desse clero estava longe de controlar".[18]

Ao que parece, tratava-se de uma união consensual, a do ouvidor Alvarenga e Bárbara. Mesmo que não fossem como a grande maioria da população, que não podia arcar com as elevadas despesas cobradas pela Igreja para a realização dos casamentos, mesmo que o concubinato não fizesse parte das relações familiares da elite, depois do nascimento da filha passaram-se ainda dois bons anos, sobre os quais existe algum silêncio. Faço exceção para a carta escrita pelos "moradores da villa de São João de El-Rey", em 1779, à Rainha D. Maria, para "por na presença de V. Mag.[e] as desordens e escândalos do vigario actual daquela

O retrato de Bárbara Heliodora foi inspirado em descrições de documentos.

freguezia..."e que, muito mais que uma acusação ao vigário, é uma defesa indisfarçada do ouvidor.[19]

Em Sabará sabe-se que havia uma "certa Antonia, negra forra, (acusada) de servir de alcoviteira do ouvidor".[20] Se a alcoviteirice era uso corrente, o caso de São João de El Rey terá contado com a colaboração de alcoviteiros? Ou terão razão as intrigas sanjoanenses que diziam que o Dr. Silveira prostituía as filhas para obter ganhos pessoais? Bárbara terá tido algum dote? Ou talvez a falta de um tenha sido um fator de agravo ou de adiamento do casamento? Como terão vivido nesses dois anos? Terão morado juntos? Na casa de Alvarenga? Ela na casa de seu pai e ele na sua própria? Ambos na casa de Bárbara? Muito além de satisfazer uma curiosidade malsã, esses seriam dados que nos permitiriam (ou nos permitirão) alargar o conteúdo da vida familiar e o alcance do desafio enfrentado por Bárbara Heliodora na convivência de uma sociedade mexeriqueira, dada a intrigas, confidências e inconfidências.

> *Bárbara foi uma mulher muito amada e o poema a ela dirigido ainda é capaz de arrancar suspiros dos mais líricos.*

Se ambos estavam a salvo da "pedagogia do medo",[21] estavam, mais que quaisquer outros — tratava-se do ouvidor! —, obrigados à "pedagogia do exemplo", prática sobejamente difundida nas Minas.[22] Assim, depois de uma visita do bispo, o casamento se realizou na intimidade, celebrado pelo amigo Pe. Toledo. Ao que parece, Bárbara foi uma mulher muito amada e o poema a ela dirigido (1789c.), como se fora uma carta, poema de saudade e reconhecimento, ainda é capaz de arrancar suspiros dos mais líricos: "Bárbara bela,/Do Norte estrela,/Que meu destino/Sabes guiar,/De ti ausente,/Triste somente/As horas passo/A suspirar".[23] Outros aspectos das relações familiares e do caráter e personalidade de Alvarenga Peixoto,pelos quais a vida de Bárbara Bela está atravessada, conhecem-se inscritos nos documentos e obras referentes à Inconfidência Mineira, ou nos sentimentos que expressa, já em degredo, nos últimos poemas.[24]

No entanto, esse único poema de Bárbara Heliodora e suas circunstâncias podem dar-nos idéia de como poderiam (é mesmo no plano das suposições e da perseguição de pistas) estar articuladas uma hipotética biografia, que inclua sentimentos, aspirações e a vida das Minas.

OS CONSELHOS DE BÁRBARA BELA

> *O passado que contemplo foi vivido e, a partir do instante em que desejo penetrar em sua gênese não posso ignorar que foi um presente.*
>
> Merleau-Ponty

A autora começa o poema com uma declaração do que fará: "Meninos, eu vou ditar...". A palavra ditar permite algumas interpretações, já que tanto é proferir o que os outros devem escrever (o que evoca ditado, prática escolar), quanto é sugerir, inspirar, e além, impor, prescrever (o que evoca ditado, provérbio, adágio, anexim, exemplo, refrão, refrém, rifão).

Há uma versão da vida de Bárbara Heliodora que releva seus dotes de poetisa e professora, e chega a afirmar que ela era "professora de primeiras letras". É recorrendo ao poema que pretendem reafirmar essa hipótese:

> Tome-se nota da posição clara da mestra. Ao elaborar o poema, a poetisa figura, mentalmente, uma salinha de aula. As palavras — ditar, ler, lição — indicam posição de professora.[25]

Não creio nessa versão, ou, pelo menos, na literalidade dela. Segundo um estudo realizado em Vila Rica entre 1800 e 1814, na Vila de São João del Rei havia uma cadeira de Gramática Latina e uma de Primeiras letras. Não há, em nenhuma Comarca, cadeira de Primeiras letras regida por mulher, o que não chega a surpreender, e se não havia no período mencionado é ainda mais improvável que houvesse no período anterior.[26]

O que é importante fixar, no entanto, é que Bárbara Heliodora era uma mulher alfabetizada — o que não era corrente no século XVIII, sobretudo em colônias —, e que o ensino das letras era um ensino dito doméstico. Que era alfabetizada atestam-no o próprio poema e algumas cartas que escreveu.[27] A falta de escolas,[28] em geral, e de escolas religiosas para moças,[29] deixava o ensino doméstico como a solução possível:

> As primeiras escolas serão, assim, os próprios lares mineiros onde hajam mães que sejam igualmente mestras.[30]

Talvez tenha sido nesse tipo de escola que sua mãe e ela mesma tenham sido mestras.

Dizia um provérbio no início da era moderna na Europa, que o sexo feminino era o sexo desregrado por excelência: "Une beste imparfaicte, sans foi, sans loy, sans crainte, sans constance."[31] (Um animal imperfeito, sem fé, sem lei, sem medo, sem constância). Em termos gerais, aplicava-se o mesmo princípio aos nativos do novo mundo: não possuíam Fé, nem Lei, nem Rei.[32] Bárbara estaria, *a priori*, incluída nas duas condições. Mostram as pistas, porém, que uma outra leitura de sua vida poderia ser feita.

Mesmo assim havia quem defendesse o acesso da mulher aos estudos:

> Elas não são de outra espécie no que toca a alma, e a diferença do sexo não tem parentesco com a diferença do entendimento.

O arrazoado prossegue e embasa-se em valores da época:

> Quanto à necessidade, eu acho-a grande que as mulheres estudem. Elas, principalmente as mães de família, são as nossas mestras nos primeiros anos da nossa vida: elas nos ensinam a língua; elas nos dão as primeiras idéias das coisas. E que coisa boa nos hão-de ensinar, se elas não sabem o que dizem? (...) Além disso, o estudo pode formar os costumes, dando belíssimos ditames para a vida (...) não acho texto algum da Lei, ou Sagrada ou Profana, que obrigue as mulheres a serem tolas e não saberem falar.[33]

Os estudos de Bárbara permitiram-na e a dolorosa vivência na colônia obrigou-a a escrever esses *ditames para a vida*, essas regras do bem viver, conselhos que vão em forma de ditados.[34]

Depois que a autora anuncia o que vai fazer (ditar) ela diz o que será ditado: "As regras do bem viver".

Em 1768, o Marquês do Lavradio queixava-se e, incluindo-se, digamos, majestaticamente: "...o tempo tem-nos polido muito devagar.[35] Assim, já que o tempo pule devagar e que não era das "menores desgraças o viver em colônias",[36] as "regras do bem viver" deveriam existir e foram difundidas sob gêneros diversos, escritas por diversos atores que viviam em diversos cenários. Assim foram as Cartas[37] e as Instruções.[38] O Arcadismo estava em voga entre os poetas mineiros como uma maneira literária de se exprimir e tinha como características o apelo ao pastoral e ao laudatório (a poesia de circunstância ou

Casa em São João del Rei, Minas Gerais, onde Bárbara Heliodora nasceu e viveu com Alvarenga Peixoto.

encomiástica), mas, também, a simplicidade afetiva, uma relativa naturalidade — diferentes dos jogos verbais dos cultistas.

> (...) os árcades serão mais laicos, mais políticos e mais otimistas, sofrendo a influência da Ilustração, isto é, o movimento de idéias do século XVIII que via na instrução e no aperfeiçoamento cultural a mola suprema da felicidade humana.[39]

A poesia de circunstância praticada no arcadismo não deixava escapar ocasião. A peça poética mais importante de Alvarenga Peixoto é justamente um "Canto genetlíaco", pelo nascimento e batizado do filho do governador em 1782, no qual a adulação esconde "a apologia entusiástica da terra brasileira, das suas riquezas e dos seus homens".[40]

Um poema como os "conselhos..." pode bem se incluir no arcádico, mesmo não sendo um bom exemplo de grande estilo literário — como de resto, poucos poemas do próprio Alvarenga Peixoto o são. Diante das dificuldades que antevia para seus filhos, pode-se imaginar que a autora tentava alertá-los para as atitudes e os comportamentos que representariam perigo, quais seriam os mais convenientes e o faz nessa linguagem simples e metafórica utilizando-se de sextilhas, rimas e rifões.[41] O uso de ditados, mesmo que não sejam utilizados pelos bem-nascidos e como forma de expressão da cultura erudita, é uma maneira de comunicar, de educar e é um valor pregnante da cultura portuguesa.[42] Eles aparecem ao longo de todo o poema, às vezes modificados para que melhor caibam nos versos.

> Não basta somente ler,
> É preciso ponderar,
> Que a lição não faz saber,
> Quem faz sábios é o pensar.

Esses últimos versos da primeira estrofe mostram que os filhos, aos quais aparentemente se dirigem, sabiam ou breve estariam sabendo ler, e que, em seu papel de mãe, Bárbara Heliodora sabe que ler e escrever não garantem sossego e prudência. O casal teve quatro filhos, três do sexo masculino, nascidos depois do casamento, José Eleutério, João Damasceno e Tristão, e uma do sexo feminino, a "Princesa do Brasil", nascida antes do casamento, Maria Efigênia. Para ela, Alvarenga Peixoto compôs o poema "Amada filha, é já chegado o dia".

No poema para a filha, escrito por ocasião de sua primeira comunhão, é o pai quem faz recomendações: "despreza ofertas de uma vã beleza,/sacrifica as honras e a riqueza,/às santas leis do filho de Maria./ Estampa na tua alma a caridade,/que amar a Deus, amar aos semelhantes/ são eternos preceitos de verdade". Se Alvarenga se desdobra em pensamentos cristãos e católicos sobre a vida, talvez respondendo à exigência da circunstância, ao contrário, as sextilhas não têm nenhum resquício dessas recomendações. A evocação de Deus vem junto com a evocação do rei, como seria de se esperar no Antigo Regime; poderíamos mesmo dizer que é um poema com os pés no chão.

Seus ditados vão espalhados no texto todo e já na segunda, terceira e quarta estrofes, suas advertências previnem contra um certo tipo de convivência em que não se pode deixar levar pelas aparências, nem tampouco se deixar levar pela vontade de tudo dizer. Aplicar os cinco sentidos significa uma atenção que vai muito além daquela que exige o simples ato da conversação. O Marquês de Pombal, primeiro-ministro do rei de Portugal, chamando a atenção de seu sobrinho, que era governador no Brasil, para cuidados que deveria ter no trato com as pessoas com quem convivia, escreveu:

> São os criados inimigos domésticos, quando são desleais, e companheiros estimados, quando são fiéis; se não são como devem ser participam para fora o que sabem de dentro e depois passam a dizer dentro o que se não sonha fora; (...)[43]

Também Gomes Freire de Andrade, governador das Minas, escreve instruções para melhor convivência ao seu irmão, em 1752:

> Sabei, não digo só os espíritos prudentes, ou cavilosos, mas ainda os mais embotados, e mais ordinários das Minas, porão todo seu estudo em observar-vos (...)

Ao final do documento, ainda adverte:

> Tendo-vos dito com brevidade o que é a gente das Minas Gerais e o caráter das principais pessoas das vilas, ultimamente vos afirmo tenhais por certo que neles só o que se não faz é o que se não sabe (...)[44]

Bárbara demostra saber que, às vezes, as intrigas e os mexericos podem levar aos desaforos e mais uma vez recorre aos *antigos conselhos* para a prudência e a conformidade com coisas que não há como consertar: "ratos velhos/Não há modo de os caçar;/Não batam ferros vermelhos,/Deixem um pouco esfriar".

Fosse por júbilo ou luto, a Igreja e o Estado preparavam festas e o povo, que as pagava, a elas aderia, em parte porque era obrigado, em parte porque ... ora, por que não? Além disso, a festa era uma forma de expressão privilegiada para uma vida que deveria se aproximar, o mais possível, de uma vida de fidalguia. As mais famosas, em São João del Rei, ocorreram por ocasião das exéquias de D. João V.

> Oh que triste nova para S. João del-Rei! Morreu o Augusto, o Potentíssimo, o Pacífico, o Pio, o Saudoso, o Ótimo, o Fidelíssimo; o Senhor Rei D. João o V.[45]

Bárbara Heliodora aconselhava aos seus filhos que não fossem às festas: "Se vos mandarem chamar,/ Para ver uma função,/Respondei sempre que não,/Que tendes em que cuidar;/ Assim se entende o rifão:/Quem está bem deixa-se estar".[46]

Não ir às festas e evitar as más companhias. Rapazes e raparigas conversam demais, "acrescentam mil pontos aos contos", levando à suspeição. Amigos e amigas não seriam confiáveis por que enganam, conversam, intrigam e tudo isso conduz à ruína, ao abismo, "servem de precipitar".

A ruína poderia ser moral ou financeira, aquela que Bárbara em breve iria conhecer. Anos antes da grande derrocada, Bárbara previne os filhos — mesmo que ainda crianças — contra atitudes que atravessavam o cotidiano da família. Sua preocupação com uma vida econômica equilibrada, com a prudência no que dizia respeito aos "jogos de paro e topo",[47] "nas angolinhas de azar", aos cálculos para o gasto "Que seja sábio piloto/Nas regras de calcular", tem uma razão diretamente ligada ao estilo de vida que Alvarenga Peixoto levava. Quando sai de Coimbra após os estudos de Leis, já sai endividado e as dívidas, tanto por má sorte quanto por irresponsabilidade ou inépcia com os negócios e os empreendimentos, se acumularão ao longo de sua vida. "Com efeito, enquanto ele se deslocava repetidamente para o sul, em visita às fazendas de Campanha, ou para o norte, em inspeção às de Paraopeba, sem contar com uma ou outra saltada aos amigos de Vila Rica, sua mulher vivia em São João del Rei, assistida por dinheiro de amigos."[48] O próprio Alvarenga declara em carta: "... só por milagre me poderá achar ouro na mão, que mi quer tanto este maldito, que por mais que eu tenha, fez voto de nunca morar comigo."[49] Foi Bárbara que, tendo ficado sem nenhuma fonte de renda depois da prisão de Alvarenga, tomou a iniciativa de arranjar um sócio, o próprio credor, para suas terras e assim resolver o sério problema financeiro em que a família se encontrava.

Sua última recomendação, "Com Deus e o rei não brincar" é, certamente, a mais séria de todas que faz. Ora, é certo que uma mãe temente a Deus e ao Soberano deveria ensinar a seus filhos desde cedo que com autoridades, em tempos duros de colônia, não se brinca. Afinal, o governador era Cunha Menezes contra quem poucos ousavam: "Nem me atrevo a representar coisa alguma a este Exmo. General por conhecer o seu notório despotismo".[50] Em Ponta do Morro, perto de São João, havia começado, tempos antes, os conflitos da Guerra dos Emboabas. Todos os episódios sediciosos ao longo da ainda curta história das Minas foram sangrentos, todos envolviam infidelidades e desobediências à Coroa ("...Minas, onde as Sedições eram naturais..."). Todos permitiam prever um futuro — próximo — ainda mais trágico. Era preciso prevenir as crianças, era preciso que as pessoas se acautelassem. Todos corriam perigo.

Chega-se assim ao fim do poema, à penúltima estrofe, com a mais séria advertência e o único ponto de exclamação.

Com Deus e o rei não brincar,
É servir e obedecer,
Amar por muito temer,
Mas temer por muito amar,
Santo temor de ofender
A quem se deve adorar!

Até aqui pode bastar,
Mais havia que dizer,
Mas eu tenho que fazer,
Não posso me demorar,
E quem sabe discorrer
Pode o resto adivinhar.

E é na última estrofe, nos dois últimos versos da sextilha, que está a chave para uma nova interpretação sobre os destinatários do poema. Sabemos que são sempre muitas as queixas e as recomendações que mães e esposas fazem a seus filhos e maridos, assim, é natural que "Mais havia que dizer". Sabemos também os muito afazeres em que está envolvida a esposa, a mãe e, ao que tudo indica, a provedora e a organizadora da ordem doméstica da qual o marido não participa, por isso declara "eu tenho que fazer". Mas, que resto seria esse a ser adivinhado, por quem já sabia?

A autora diz "E quem sabe discorrer/Pode o resto adivinhar", e nessa frase só há um sujeito: quem sabe discorrer pode adivinhar, a mesma pessoa. Mas se quem está discorrendo é ela e deve parar porque tem mais o que fazer, quem deveria adivinhar seriam os filhos, e mesmo que ainda fossem muito pequenos para tal tarefa,[51] um dia adivinhariam. No entanto, discursar tanto pode ser falar, fazer o discurso, quanto pode ser meditar, raciocinar, examinar, analisar. Assim, adivinharia o resto tanto quem iria meditar sobre o que ela havia dito até aí, os filhos, declarados destinatários do poema ("Meninos eu vou ditar") quanto quem também discursava, discorria, que não podendo ser ela própria haveria de ser alguém que leria o poema e deveria meditar sobre ele: o poeta, seu marido Alvarenga Peixoto.

Podemos também pensar e argumentar sobre o tom do poema. Os versos de Alvarenga ao se dirigir a Maria Efigênia quando esta tinha sete anos: "Amada filha, é já chegado o dia", são ternos. Mas as sextilhas de Bárbara carecem de doçura, comportamento que se esperaria de mãe que se dirige "publicamente" a filhos pequenos. Podemos

argumentar: por que exigir da autora — dessa mulher — um comportamento estereotipado? Não teria ela direito de se mostrar dura em tempos duros?

Claro... Mas razões tinha ela de fazer advertências, recorrendo aos ditados e ao artifício de incluir, entre "seus meninos", o seu marido, "... um pobre e leviano homem, trabalhado por forças obscuras, generoso e afetivo, mas perdulário em extremo, ambicioso e movido por um sentimento de grandeza, que nunca pôde pôr em obra e que afinal o perdeu."[52] Nos dois últimos versos há um corte abrupto que deixa transparecer — é como soa à minha imaginação auditiva — um certo tom rancoroso, impaciente, impróprio para quem está se dirigindo aos filhos, mas nada estranho a quem já estivesse um tanto farta e que, no fundo, soubesse que pouco adiantariam as regras do bem viver para "ratos velhos".

Mais havia que dizer, até aqui pode bastar...

Se há uma história a emendar pode ser que, mais uma vez, seja Machado de Assis quem tenha razão: "a lenda é melhor que a história autêntica".[53]

NOTAS

[1] Esse poema foi publicado no *Suplemento Literário Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, maio, 1969. Foi republicado como *Segunda Leitura da Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, nº 14, dezembro de 1991. Foi escrito, provavelmente, em 1787.

[2] Já em torno da grafia do nome de Bárbara Heliodora começam as querelas: "A grafia Eliodora (com a supressão do H e introdução da vogal i em lugar do e, como recomenda o Sr. Augusto Viegas, historiador ilustre, profundo conhecedor da história de São João del Rei) é defendida pelo Sr. Aureliano Leite, que para isso se apóia em sérios argumentos". Muito embora Rodrigues Lapa e Letícia Malard utilizem essa grafia, é com H que aparece na capa do *Suplemento Literário de Minas Gerais* em número a ela dedicado. Neste ensaio estarei fazendo comentário que se apóia na própria literatura e na história, com pouco recurso às fontes e mais à bibliografia.

[3] DAVIS, Natalie Z. Sabedoria proverbial e erros populares. In: *Culturas do Povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

[4] ASSIS, Machado de. História de 15 dias — 1876. In: *Obra Completa*. São Paulo: Nova Aguilar (v. 3 p. 347)

[5] WOOLF, Virginia.*Um teto todo seu*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 55.

[6] 1533-1603.

[7] SILVA, Domingos Carvalho da. *Obras poéticas de Alvarenga Peixoto*. Clube de Poesia, São Paulo, 1956, apud: *Suplemento Literário Minas Gerais*, p. 7.

[8] Apud: LAPA, Rodrigues. p. LVII. LAPA, M. Rodrigues. Prefácio à edição de In: PROENÇA FILHO, Domício (org.). *A poesia dos inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antonio Gonzaga e Alvarenga Peixoto*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1996.

[9] Na coletânea *Vida e obra de Alvarenga Peixoto*, de Rodrigues Lapa, nenhum dos poemas têm título, são identificados por números e pelos primeiros versos. O fato dessas sexti-

lhas portarem um título talvez seja sinal de uma autoria diferenciada (se é que o título não foi colocado depois). Op. cit., p. LVIII e LIX.

[10] Cf. MALARD, Letícia. "As Louvações de Alvarenga Peixoto". In: PROENÇA FILHO, Domício (org.) *A poesia dos Inconfidentes: poesia completa de Cláudio Manoel da Costa, Tomás Antonio Gonzaga e Alvarenga Peixoto.* Rio de Janeiro: Aguilar, 1996.

[11] Dentre os documentos referentes à "Habilitação aos lugares de letras", em apenas um consta o Peixoto.

[12] LAPA, op. cit., p. 183.

[13] VILLALTA, Luis. "O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura". In: *História da vida privada no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras, v. 1, 1997, p. 331.

[14] CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986, p. 469-83.

[15] LAPA, M. R. op.cit., p. 198-205. Seria preciso elucidar a confusão de datas apresentada logo no início desses documentos.

[16] LAPA, M. R. *Vida e Obra de Alvarenga Peixoto.* p. XXXIII.

[17] FIGUEIREDO, Luciano Raposo de Almeida. *Barrocas famílias — Vida familiar em Minas Gerais no século XVIII.* São Paulo: Hucitec, 1997. Cf. também SILVA, Maria Beatriz Nizza. O casamento e suas normas eclesiásticas, civis e sociais. In: *Cultura no Brasil Colônia.* Petrópolis: Vozes, 1981.

[18] Idem, p. 34 a 40.

[19] LAPA, op. cit., p. 189-198.

[20] FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Contexto, 1997, p. 159.

[21] ______. *Barrocas famílias,* p. 79.

[22] Cf. LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador—colonizado: uma relação educativa no movimento da história.* Belo Horizonte: UFMG, 1985.

[23] Martins de Oliveira, no artigo "A heroína da Inconfidência", publicado no *Suplemento Literário Minas Gerais* (1969), mostra uma última estrofe que não aparece em nenhuma antologia: "Porte de deusa,/Espírito nobre/E o mais qu' encobre/Fino avental,/Só vós, amores/Que as graças nuas/Vêdes, as suas/Podeis pintar./Isto é castigo/Que o Amor me dá". O autor do artigo nem sugere que a estrofe é original ou inédita ou coisa assim. Deixemos a questão a cargo dos críticos...

[24] Um dos documentos mais interessantes e que melhor falam de Alvarenga é uma carta que ele mesmo escreveu ao sargento-mor João da Silva Ribeiro de Queirós em 1786. LAPA, M. R. Correspondência. In: *Vida e obra de Alvarenga Peixoto,* p. 65-6. Não se pode esquecer do caráter contraditório que a inserção colonial acabava por produzir nos moradores das Minas: mineiro e vassalo. Confira LOPES, Eliane Marta T. *Colonizador....* Cap. III, O ser colonial: mineiro e vassalo, p. 189.

[25] OLIVEIRA, Martins. A heroína da Inconfidência. In: *Suplemento Literário Minas Gerais.*

[26] Estudo realizado pela Junta da Fazenda de Vila Rica entre 1800 e 1814, das cadeiras existentes na capitania, sua categoria e locais de funcionamento, assim como ocupantes e seus vencimentos anuais: na Vila de São João del Rei havia uma cadeira de Gramática Latina (Pe. Marçal da Cunha e Matos) e uma de Primeiras letras (José Pedro da Costa Batista). In: CARRATO, José Ferreira. *Igreja, Iluminismo e Escolas Mineiras Coloniais.* São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1968, p. 98.

[27] CASASANTA, Guerino. "Barbara Heliodora". In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais.* v. 4, 1957, p. 199-206, apud: *Suplemento Literário Minas Gerais.* p. 2.

[28] CARRATO, op. cit., p. 98.

[29] O primeiro colégio religioso para moças em Minas Gerais será a Casa da Providência, em Mariana, fundado em 1849 pelas Irmãs Vicentinas.

[30] CARRATO, op. cit., p. 98.

[31] DAVIS, Natalie. *Culturas do povo*, p. 107.

[32] GÂNDAVO, Pero de Magalhães. "Tratado da Terra do Brasil". In: VILLALTA, Luis. *O que se fala...*

[33] VERNEY, Luiz Antonio. "Verdadeiro método de estudar". In: CARVALHO, Rómulo de. *História do ensino em Portugal*, p. 862.

[34] "Erasmo continuava sugerindo um método para estudar os provérbios. Para ele, o adágio não era apenas um pretexto para comentários moralistas, literários ou satíricos sobre sua própria época, mas 'uma janela para o mundo antigo'". In: DAVIS Natalie. *Culturas do povo*, p. 193.

[35] *Cartas da Bahia* (1768), p. 76 apud ARAÚJO, Emanuel. *Teatro dos vícios. Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1993, p. 21.

[36] VILHENA, Luiz dos Santos. *Recopilação de notícias soteropolitanas e brasílicas*, apud: MOTA, Carlos Guilherme. *A Idéia de revolução no Brasil.* 1789-1801. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 20.

[37] POMBAL, Marquês de. "Carta do tio, Ministro, ao Sobrinho, Governador". In: *Documentação e atualidade política.* Brasília: UnB, n. 3, abr/jun., 1977, apud CARVALHO, José Maurício de. *Caminhos da moral moderna; a experiência luso-brasileira.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1995.

[38] Por exemplo: "Instrução e Norma 1752 (Gomes Freire de Andrade)". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Colonizador-Colonizado. Uma relação educativa no movimento da história*, p. 252. Instrução para o Visconde de Barbacena. In: *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil.* Rio de Janeiro, 6, 1865, p. 3-59.

[39] CÂNDIDO, Antonio & CASTELLO, José Aderaldo. *Presença da literatura brasileira. Das origens ao romantismo.* São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980, v. 1, p. 103.

[40] LAPA, M. Rodrigues. "Prefácio à edição de M. Rodrigues Lapa". In: *A Poesia dos Inconfidentes.* p. 926.

[41] Bárbara Heliodora se refere explicitamente ao uso do rifão no quinto verso da oitava estrofe do poema.

[42] Cf. BOTO, Carlota. *Usos e costumes da leitura escolar: o método facílimo em Portugal do século XIX.* Apresentado na 21ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 1998.

[43] POMBAL, Marquês de. "Carta do tio, ministro, ao sobrinho, governador". .In: CARVALHO, J. M. *Caminhos da moral moderna; a experiência luso-brasileira.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1995, p. 103.

[44] ANDRADE, Gomes Freire. "Instrução e norma". In: LOPES, Eliane Marta T. *Colonizador – colonizado Uma relação educativa no movimento da história.* Belo Horizonte: UFMG, 1985, p. 252.

[45] SALGADO, Mathias Antônio. "Primeira oração fúnebre nas exéquias de Dom João V". Lisboa: na oficina de Francisco da Silva, ano de MDCCLI. In: *Suplemento Literário Minas Gerais.* 1969.

[46] Meu avô português, um século e meio depois, dizia-nos que: "Boa romaria faz quem em sua casa fica em paz".

[47] É sabido e contado em muitas histórias sobre a Inconfidência Mineira da amizade entre Alvarenga e Macedo, e de quantas vezes encontravam-se em Vila Rica para jogar cartas. Cecília Meireles conta isso no Romance XLVIII do *Romanceiro da Inconfidência*.

> Grandes jogos são jogados.
> E os silenciosos parceiros
> não sabem, a cada lance,
> que o jogo, fora de alcance,
> pertence a dedos alheios.

[48] LAPA, M. R. "Introdução". In: *Poesia dos Inconfidentes*, p. 927.

[49] Idem, p. 928.

[50] GONZAGA, Tomás Antonio. "representação à Rainha", 21 de março de 1787. Apud: LOPES, Eliane Marta T. *Colonizador — colonizado. Uma relação educativa no movimento da história*. Belo Horizonte: UFMG, 1985, p. 252.

[51] A considerar correta a data do poema, em 1787, o casal tinha apenas dois filhos, Maria Efigênia e José Eleutério.

[52] LAPA, op. cit, p. 937.

[53] Uma versão deste texto foi apresentada no seminário internacional "Dimensões da História Cultural". Belo Horizonte: Unicentro Newton Paiva, 1999, p. 80-7.

PRECEPTORAS ALEMÃS NO BRASIL

MARLY GONÇALVES BICALHO RITZKAT

Como seria delicioso ser preceptora! Correr mundo, começar vida nova, agir por mim própria, exercitar as minhas faculdades, até então desaproveitadas; tentar a minha capacidade que eu mesma desconhecia; ganhar o meu sustento, e mais alguma coisa para ajudar e confortar meu pai, minha mãe e minha irmã. E depois, como seria agradável a incumbência de cuidar da educação de crianças. Deliciosa tarefa, cultivar as plantinhas tenras, contemplar dia a dia os botões que desabrocham![1]

Vestido longo de mangas compridas, arrematado no pescoço por uma fita, cabelos presos ao alto por um coque fofo. No rosto jovem de pele clara e delicada, os olhos denunciam um pensamento distante, na boca um sorriso discreto e enigmático. A moça está sentada em meio às plantas do jardim e, no colo, uma criança gordinha completa um quadro singelo, quase maternal.

Essa é Ina von Binzer, nascida em 3 de dezembro de 1856 na Administração de Florestas Brunstorff, em Lauenburg na Alemanha.[2] Filha de um administrador florestal, passou a infância em Friedrichsruh, Mölln, Kiel e Schleswig, em conseqüência das freqüentes transferências do pai. Terminada sua educação escolar, fez exame de professora em Soest e finalmente desembarcou no Rio de Janeiro em 1881 para assumir seu novo cargo: preceptora. Fräulein Binzer tinha apenas 22 anos. Formada professora, havia aceito a tarefa de educar os filhos de um rico fazendeiro no interior do Rio de Janeiro. A preceptora aceitou o desafio de enfrentar o trabalho e a solidão em um mundo estranho. Destemida, assumiu a tarefa de transmitir às crianças brasileiras os princípios da educação européia que havia recebido.

Ficou no Brasil até 1883. De sua vivência deixou cartas, ao todo 40, dirigidas a uma suposta amiga — Grete — que ficara na Alemanha. Sob o pseudônimo de Ulla von Eck narrou minuciosamente a sua vida

de "professora ambulante", já que depois de uma temporada em uma fazenda do Rio de Janeiro passou por um colégio de moças, deu aulas aos filhos de uma rica família paulistana e terminou sua aventura pedagógica de volta em uma fazenda "morando entre cobras pretos" no interior de São Paulo.

As experiências dessa preceptora certamente fazem parte de um universo de vivências compartilhadas por outras tantas mulheres que também trabalharam como educadoras em casas de famílias brasileiras ricas. Muitas vezes trazia-se para a casa dos abastados locais uma estrangeira, que deveria ajudar na tarefa de preparar as crianças e os jovens dessas famílias para uma vida mais culta e elegante em uma educação não-institucionalizada. Hospedava-se a estranha que, imediatamente, se punha a elaborar programas e regras para as crianças: aulas, horários, métodos.

De sua existência ninguém duvida, as preceptoras foram uma presença freqüente nas casas das elites brasileiras do século XIX, presença atestada por muitos viajantes estrangeiros que percorreram o Brasil oitocentista, pelos vários anúncios publicados nos mais renomados jornais da época e pelas memórias de seus ex-alunos.

Também nos livros de história da educação está registrado o papel dessas mulheres, muitas vezes estrangeiras, na formação das crianças das elites do Brasil. No entanto, muitos desses manuais reservam às preceptoras não mais que algumas palavras, quando muito um parágrafo. Reitera-se sua presença e a deficiência da educação feminina num discurso quase repetitivo. Afirma-se sua atuação e ponto. Como se fossem desnecessários maiores esclarecimentos. Receio de adentrar o interior das casas? Desinteresse pela educação não-institucionalizada? Falta de informações?

Na verdade, o desafio de recuperar elementos da passagem dessas educadoras pelo país é também o desafio de desvelar as estruturas do cotidiano domiciliar brasileiro do século XIX, uma vez que essas mulheres viviam e conviviam nas casas das famílias brasileiras.

Descortinar estruturas do cotidiano, captar os papéis informais, embrenhar pelas tramas da organização da casa e da família constitui tarefa difícil, marcada por "enormes dificuldades de documentação".[3] É preciso saber onde buscar e como olhar, cabe ao historiador estar alerta para o conteúdo

implícito nas entrelinhas dos documentos. Poucas preceptoras deixaram registro de sua passagem, daí a importância do depoimento de Ina von Binzer para recuperar aspectos da educação e do cotidiano das elites brasileiras em fins do século XIX, por meio dos olhos, da vivência e das memórias de uma preceptora alemã no Brasil.

SER PRECEPTORA: MERCENÁRIA OU MISSIONÁRIA DA EDUCAÇÃO

A preceptora é, por definição, uma mulher que ensina em domicílio ou uma mulher que habita com uma família para fazer companhia e dar aulas às crianças. Na memória de seus alunos apresentam-se as mais diversas facetas da educadora: amiga, sensível, delicada, mas também professora incompetente, sádica e opressora impiedosa. Na literatura sua presença é igualmente marcada por imagens arrogantes, rígidas, obcecadas por regras, pedantes, moralistas, mal-humoradas e pudicas; são também vistas como a "pobre coitada", como aquele desamparado ser feminino em um mundo sem compaixão, andando de cabeça baixa, olhos voltados para o chão, vestindo um antiquado vestido de lã; são ainda o perigo erótico que arrebata paixões, destruindo lares, ameaçando a harmonia da família. A professora arrogante e rígida, a "pobre coitada" que evoca compaixão e a sensual professora são clichês que têm ecoado pela história e povoam até hoje o nosso imaginário.

As preceptoras representaram no seu tempo um novo tipo social feminino, ou seja, a mulher que baseia sua auto-estima na própria qualificação profissional. Elas parecem não ter sido uma raridade, pois membros falidos da burguesia ou representantes das camadas médias da sociedade tinham de mandar suas filhas para o mercado de trabalho porque não conseguiam alimentar ou casar todas elas.

Assim, as jovens oriundas da aristocracia, empobrecidas ou desprovidas da sorte do casamento, freqüentemente se empregavam como preceptoras e governantas nas casas de ricas famílias. Uma ocupação amarga, marcada muitas vezes pela exploração e falta de reconhecimento e contemplada, raramente, por um amor ou romance. O destino dessas mulheres foi apropriado pela ficção de meados do século passado como um tema bastante frutífero. De fato, a ficção utilizou-se da figura da governanta e da preceptora para criar personagens que se tornaram conhecidos em todo o mundo, e sobretudo as protagonistas dos romances ingleses do século XIX passaram a exercer fascínio em seus leitores, que se estende até os dias de hoje. É claro que não podemos deixar de mencionar as irmãs Brontë — Charlotte e Anne, que num mesmo ano, 1847, publicaram seus livros *Jane Eyre* e *A preceptora*, respectivamente. Os romances descrevem os problemas da profissão de governantas e preceptoras, e são, em grande parte, autobiográficos. Anne Brontë assim como sua irmã

Charlotte, trabalharam como educadoras em casas de família. As obras das irmãs Brontë tratam de uma realidade muito freqüente na Inglaterra do século XIX: o universo de governantas e preceptoras.

Já nas primeiras décadas do século XIX, famílias de nível médio — comerciantes e industriais — passaram a contratar governantas a exemplo da aristocracia inglesa, que por seu prestígio e *status* ainda requisitava as governantas e as preceptoras mais cultas e qualificadas. A partir de 1830 houve uma superoferta de governantas na Inglaterra, e elas se viram forçadas a procurar emprego nas colônias: Austrália, Índia, África do Sul. O mercado de trabalho inglês para as mulheres educadoras já dava os primeiros sinais de saturação. Em 1851 havia na Inglaterra 21.000 mulheres dedicadas às atividades de professora e governanta, a maior parte delas era solteira.[4]

As crescentes exigências de educação feminina levaram à contratação de educadoras particulares por parte das ricas famílias alemãs.

Mas afinal, quem eram essas mulheres que trabalhavam como governantas e preceptoras? Quais as razões para sua contratação por parte das ricas famílias? Qual era o seu salário? Que formação escolar recebiam? Quais eram os atributos apreciados?

As crescentes exigências de educação feminina levaram à contratação de educadoras particulares por parte das ricas famílias alemãs. As mães podiam ensinar às suas filhas as primeiras letras e a religião, além das tarefas domésticas. Para as demais disciplinas, as meninas deveriam ser enviadas a uma escola ou ensinadas dentro de casa por professores contratados. As governantas aparecem então como colaboradoras da mãe na tarefa de educar os filhos, mas exercem dentro da família uma influência quase incondicional sobre as crianças a elas confiadas, concedendo à mãe um papel apenas secundário na educação doméstica de suas filhas. O papel principal passa a ser assumido pela "*expert* pedagógica": a preceptora. Se as mudanças no conteúdo da educação feminina levaram à contratação de governantas pelas ricas famílias, por outro lado, abriram às mulheres um campo de trabalho: a educação doméstica.

Nem todas as mulheres se casavam logo depois da puberdade, algumas simplesmente não se casavam, outras ficavam viúvas muito cedo. Para elas era natural que custeassem seu próprio sustento com a ajuda da habilidade e qualificação adquiridas. No rigoroso modelo familiar do

século XIX, pouco espaço era reservado às mulheres que não cumpriam seu destino "natural": casar. E fora do lar e do casamento parecia não haver salvação!

Imposta, escolhida ou assumida, a solidão das mulheres gera uma vivência cotidiana sofrida. No entanto, há muitas mulheres solitárias no século XIX. Na França, o recenseamento de 1851 revela que as solitárias somavam 46% das mulheres acima de 50 anos, com 12% de solteiras e 34% de viúvas.[5] Fatores sociais e demográficos também geraram um aumento de mulheres solitárias na Inglaterra. A migração masculina para as colônias inglesas e as guerras contribuíram para que em 1851 houvesse um excedente de 365.159 mulheres.[6] Estaria aí a fonte de governantas e preceptoras? As preceptoras e governantas eram freqüentemente recrutadas nas famílias burguesas arruinadas por alguma desgraça, filhas de pequenos funcionários, órfãs, viúvas ou ainda provenientes de família numerosa:

> Muitas famílias das camadas médias não podiam se permitir alimentar mais uma pessoa que não contribuísse para a renda da casa. Filhas e viúvas de pastores, funcionários públicos e eruditos se sentiram cada vez mais cobradas em conseguir um trabalho fora de casa.[7]

As preceptoras não precisavam ter qualquer preparação profissional para o desempenho de suas atividades, mas a apresentação de um diploma elevava suas chances no mercado de trabalho. Além disso, as escolas de preparação de professoras desempenharam um importante papel na intermediação de empregos:

> Apenas Karl Bormann, diretor do Real Instituto de Formação de Professoras e Educadoras (Königlischen Bildungsanstalt für Lehrerinnen und Erzieherinnen) mediou, entre 1845 e 1850, anualmente, 50 até 60 educadoras nas famílias, e mais tarde 100 até 125.[8]

A segunda metade do século XIX assistiu a um grande desenvolvimento da profissão de educadora e preceptora com a extensão do sistema público de ensino médio para moças e a fundação de numerosos institutos privados de formação de professoras. Diversos fatores proporcionaram essa nova realidade no campo profissional feminino. Cresceu a pretensão dos pais com relação à educação de suas filhas, e havia cada vez mais moças que não apenas prestavam as provas para professora, mas que queriam também usufruir da qualificação conquistada. Assim, cada vez mais mulheres entraram no mercado de trabalho, e o magistério foi a profissão feminina mais escolhida.

No século XIX, o mercado de trabalho torna-se mais competitivo; além da utilização da mediação de terceiros e das escolas de formação de professoras na busca de empregos, torna-se habitual a procura de colocação por meio de anúncios de jornais e revistas. O grande número de anúncios publicados em diversos periódicos alemães dá uma idéia da dimensão do mercado de preceptoras na Europa e mesmo no exterior. Nos anúncios publicados na imprensa

alemã[9] procurava-se, sobretudo, as preceptoras que, além dos conhecimentos escolares normais, pudessem ainda dar aulas de francês, inglês e música. Professoras diplomadas e governantas estrangeiras também publicavam seus anúncios, procurando destacar, especialmente, seus conhecimentos de línguas e música

Desde o século XVIII as mulheres alemãs foram para a Rússia, a França e a Inglaterra para ensinar filhos de ricas famílias locais, e a partir do século XIX os destinos tornaram-se mais ousados e distantes: Romênia, Croácia, Hungria, Chile, Brasil, Egito, Uruguai, Austrália, oeste dos Estados Unidos e, quando as permitiam, Japão e Índia. As chances no mercado de trabalho dependiam também da realidade política. O aparelho colonial na Índia, por exemplo, fiscalizava a escolha de preceptoras para crianças nobres, e as educadoras francesas e alemãs quase não tinham chances de serem contratadas.

Várias educadoras alemãs queixavam-se de terem sido tratadas por seus patrões como simples criadas.

Munidas de coragem e determinação, as mulheres aventuraram-se por lugares longínquos na esperança de poder economizar um bom dinheiro que lhes assegurasse uma velhice tranqüila, na certeza de cumprir seu papel, e como "sacerdotisas de Minerva, trabalhar para atiçar e manter o fogo da cultura."[10]

Mas a realidade muitas vezes era marcada por frustrações e sofrimentos: várias educadoras alemãs queixavam-se de terem sido tratadas por seus patrões como simples criadas, outras foram ingenuamente enganadas com promessas de trabalho e fortunas fáceis e se viram diante de sérias dificuldades financeiras em um país estranho, com muitas dívidas e nenhum apoio.

Apesar de todas as advertências, as educadoras continuavam determinadas a trabalhar em outros países, onde afinal as ofertas de emprego eram muito mais atrativas que na própria Alemanha, e os salários muitas vezes mais altos.

Analisando os anúncios de jornal e as intermediações realizadas por agências especializadas na alocação de governantas e preceptoras, observa-se que a maior parte dessas mediações e anúncios diz respeito a preceptoras e, entre elas, prevalece a mulher evangélica, que prestou o exame de professora, com menos de 27 anos e com conhecimento de língua estrangeira e música.

Ina von Binzer pode ser encaixada nesse "perfil de preceptora": 25 anos (nasceu em 3/12/1856), evangélica, diploma de professora e conhecimentos de inglês, francês, alemão e piano.

Sua trajetória é talvez parte de uma trajetória comum a tantas outras preceptoras alemãs no século XIX: a vida escolar, os anos no internato, o exame para professora e, finalmente, a ida para o exterior.

Assim como Ina von Binzer, outras tantas mulheres estrangeiras também escolheram o Brasil para trabalhar como educadoras. A realidade das preceptoras no país foi observada por alguns viajantes estrangeiros que estiveram no Brasil, sobretudo na segunda metade do século XIX.[11] A instrução particular das meninas paulistas, assim como em outras províncias do Brasil, começava no lar. Se nas primeiras décadas do Império ainda era pequeno o número de professoras particulares estrangeiras que se encarregava da instrução das filhas das ricas famílias brasileiras, na segunda metade do século XIX, as preceptoras já faziam parte da realidade das elites brasileiras.

Em São Paulo, além de Ina von Binzer, Fräulein Harras e Fräulein Meyer foram também educadoras alemãs que atuavam na cidade e, ainda, Ida Bausch (1856-1915), Anna Valerie von Bethge (1858-1914) e Hildegard Maria Schröder (falecida em 1936). Em 1878 trabalhavam como preceptoras as senhoras Umland, Mina Fischer e Fustenau (de Eutin), esta última tendo trabalhado junto às famílias Prado e Ernesto Ramos. Também Fräulein Rüling (falecida em Erfurt em 1931) serviu na família do Conselheiro Antônio Prado, e Fräulein Bertha Mouton (de Hamburgo, 1853-1933) viveu como preceptora durante muitos anos com a família Amaral de Souza. Bertha Wegner (Redinger de nascimento) também chegou em São Paulo como preceptora contratada pela família Pereira Queiroz. Anos mais tarde, depois de trabalhar por algum tempo como preceptora e professora contratada em colégios, fundou sua própria escola na cidade de São Paulo.[12]

Os freqüentes anúncios publicados nos jornais paulistanos solicitando "professores com imensa capacidade e inúmeras perfeições"[13] são sinais claros do desejo dos pais de oferecer uma educação esmerada a seus filhos. No *Correio Paulistano*[14] há vários anúncios em que famílias abastadas procuravam professor(a) habilitado(a) para o ensino e a formação de seus filhos. Apenas dois deles pediam um professor, os demais preferiam deixar tal tarefa sob a responsabilidade de mulheres. Do total dos anúncios encontrados, 75% solicitavam tais professoras para o interior da província:

> PROFESSORA
> Precisa-se uma professora para ensinar piano e algumas outras instruções, em uma fazenda no interior desta Província, para maiores informações em casa de H. L. Levy, Rua da Imperatriz 34.[15]

Também nos anúncios em que professoras se ofereciam para lecionar

em casas de família, o adjetivo "estrangeira", sobretudo "alemã", aparece ressaltado, atestando, quase por si só, a competência das educadoras. Ao lado desse qualificativo outro aparece também com bastante freqüência: o de "senhora". Talvez para sossegar as esposas frente a ameaça dessas perigosas intrusas seduzirem seus maridos.

> PROFESSORA
>
> Uma senhora ingleza ensina a fallar inglez, francez, allemão e o portuguez; ensina também piano, canto e dezenho; desejando ensinar em casa de família. Traz consigo excellentes recomendações.
>
> A pessoa que a desejar pode dirigir-se a Miss Mary Beaver, rua do Amador Bueno n. 9.[16]

Por vezes, aparecia ainda o qualificativo "viúva", quase como sinônimo de decência e pudor. Para comprovar a honradez de sua conduta, a preceptora tinha ainda cartas de recomendação das famílias em cujas casas trabalhou.

> Uma senhora allemã, ensinando francez, inglez, allemão, assim como geographia, história, arithmetica, etc. procura um lugar de professora em casa de uma família de tratamento, preferindo viver n'uma fazenda. A mesma senhora é provecta professora de desenho e pintura, de música e trabalhos de agulha. É viúva, e tem em seu abono attestados de famílias de importância. Para mais informações dirigir-se ao illm. sr. dr. Schaumann, e ao colégio Morton, rua da Consolação.[17]

Em torno das preceptoras e governantas criou-se um imaginário de rigor e sedução, disciplina e insinuações. Afinal, como podemos esquecer da erótica Elza, a Fräulein

Família Silva Prado. À esquerda, Martinho da Silva Prado, que contratou a preceptora alemã Ina Von Binzer para cuidar da educação de seus filhos.

rigorosa, disciplinada, pontual e instruída da ficção de Mário de Andrade?[18]

Ninguém nega às preceptoras o direito de procurar um marido, desde que essa escolha não incluísse o pai ou os irmãos de suas alunas. Preceptores, inspetores de ensino e outros empregados poderiam flertar com a preceptora da casa, mas para o patrão e seus filhos a "fictícia filha mais velha" era um tabu como amor ou objeto sexual.

Esperava-se das preceptoras, além de todas as habilidades pedagógicas, também uma conduta irretocável, afinal os pais preocupavam-se, sobremaneira, com a conduta moral daquela que iria instruir suas filhas e conviver em suas casas. Tal preocupação se revela no anúncio publicado no *Jornal do Commercio* de 1882:

> Para completar a educação intellectual e moral de uma menina cuja família reside n'um arrebalde desta côrte, precisa-se de uma senhora respeitável para leccionar línguas, música e desenho: offerece-se todas as commodidades na casa da família da educanda onde terá que residir e vantajoso ordenado.[19]

Uma rígida moral pairava sobre as preceptoras, procurando restringir seus contatos com os homens da casa onde trabalhava. A experiência de Fräulein Meyer como preceptora permitia-lhe aconselhar a novata Ina von Binzer:

> O Sr. Costa foi muito atencioso e conversou comigo; mas em geral, como diz Fräulein Meyer com muito espírito, nós européias devemos considerar 'cortesia' da parte dos homens brasileiros, quando não nos dão atenção.[20]

Mas nem tudo eram flores na vida dessas mulheres; governantas e preceptoras viviam dolorosamente a contradição entre os valores atribuídos à sua educação refinada e as funções que se viam obrigadas a exercer:

> Atingida pelo destino (morte do pai, ruína familiar), é uma burguesa necessitada cujo trabalho se torna 'prostituição' de sua educação.[21]

Se o celibato já significava para as mulheres uma humilhação, elas viam seu prestígio social cair ainda mais diante da necessidade de trabalhar para ganhar a vida, pois o trabalho remunerado poderia significar para aquela sociedade perda de *status* social.

Afinal, quanto ganhavam as preceptoras no Brasil? Ina von Binzer queixava-se com freqüência de seu salário. Desiludida e cansada, a preceptora alemã sonhava em conseguir as trinta libras para sua passagem de navio até Hamburgo:

> Conto-lhe isso como *exemplum tragicum*, para uso de todos os que se deixam seduzir com ofertas de 4 a 5.000 marcos de ordenado. Aliás, receberei agora apenas 3.000. Mas coragem não me falta, Grete![22]

Na revista *Daheim* aparece, em 1882, o seguinte anúncio:

> Uma aristocrática família de São Paulo (cidade saudável e sem malária) no Brasil procura uma educadora com idade de 22 a 30 anos, além da habilidade de dar aulas nas matérias comuns espera-se uma habilidade especial para música. Moradia livre e mais 1.450 marcos de salário fixo e uma outra

> oportunidade de ganhar mais de 2.000 marcos com aulas de música. Tarde livre e adiantamento para os custos da viagem. Cópia dos diplomas e fotografia.[23]

O salário fica bem abaixo dos 3.000 marcos mencionados por Fräulein Binzer, além disso, os custos da viagem não seriam reembolsados, de modo que a preceptora deveria trabalhar os primeiros meses apenas para pagar o empréstimo recebido para as despesas de viagem. Mas ainda assim os salários no Brasil se mostram bastante convidativos comparando-se com outros países — Hungria, 800 a 1.000 marcos; Espanha, 1.200 a 1.600 marcos; Uruguai, 1.500 marcos, incluindo a passagem de ida e volta de navio; ou ainda a Austrália, onde o salário poderia, excepcionalmente, atingir 2.400 marcos. Essa talvez fosse uma das razões que faziam do Brasil um país atraente para as preceptoras estrangeiras.[24]

Mas pagar uma professora particular era um luxo permitido a poucos. É Ina von Binzer quem nos revela tal realidade privilegiada de alguns fazendeiros ao desabafar para a amiga Grete a profunda solidão e a angústia de viver em um país tão estranho:

> Minha má estrela determinou que só haja crianças crescidas nas fazendas onde por acaso poderíamos chegar; mas seus pais são tão modestos que não podem manter nenhum professor aqui. Sendo assim, sou eu a única na região, o único tradicional peito sentimental. Às vezes choro de desespero, mas sob nenhum pretexto você conte isso a mamãe![25]

Não apenas na ficção ou nas memórias das governantas era abordado o problema da solidão entre estranhos, que às vezes era atenuado por uma "vida familiar artificial". O desejo por esse convívio familiar era expresso pelas candidatas em anúncios publicados nos jornais. Assim o fez uma jovem alemã que, em 1883, mandou publicar um anúncio no *Kölnische Zeitung*:

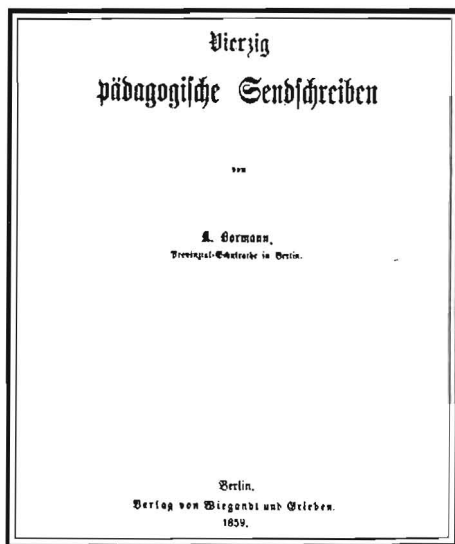
> Jovem culta, católica, de família fina, procura uma colocação de auxiliar e governanta da dona de casa. O salário não será exigido em troca da condição de ser tratada como pessoa da família.[26]

Também no Brasil aparece nos jornais da época a problemática da convivência familiar reivindicada pelas governantas e preceptoras. Em um anúncio publicado no *Jornal do Commercio* de 1882, uma professora procura colocação em casa de

Vierzig
pädagogische Sendschreiben

von

K. Bormann,
Provinzial-Schulrathe in Berlin.

Berlin.
Verlag von Wiegandt und Grieben.
1859.

Página de rosto do manual de didática alemão utilizado por Ina von Binzer

família, ressaltando seu desejo por uma convivência afetuosa em detrimento, até mesmo, de seu salário:

> PROFESSORA
>
> Uma senhora solteira de afiançada conducta e com alguma prática de leccionar precisa achar uma casa de família que tenha crianças para aprender instrucção primária. Não faz questão de ordenado mas quer ser tratada como pessoa da família. A quem convier dirija-se em carta ao cartório desta folha com as iniciais D.M.A.[27]

Em grande parte dos anúncios publicados em jornais e revistas na Alemanha, as educadoras procuram ressaltar seus qualificativos e habilidades pedagógicas, atestando-os com o certificado de professora adquirido após a realização de provas públicas.

Não é fortuita a preocupação das candidatas em atestar suas habilidades pedagógicas. O diploma de professora passa a ser algo cada vez mais valorizado e exigido na Alemanha dos fins do século XIX. Assim, as famílias que pretendiam contratar preceptoras, muitas vezes, colocavam o diploma como uma exigência:

> Procura-se educadora diplomada para cuidar de uma menina de 8 anos, com exigências modestas, para contratação imediata.[28]

A profissionalização do trabalho das educadoras na Alemanha parece ter influenciado também a atividade das preceptoras no exterior. No Brasil dos fins do século XIX, o diploma de professora passa a ser algo bastante valorizado para a entrada no mercado de trabalho. Em anúncio publicado no *Correio Paulistano* procura-se ressaltar a formação profissional da candidata:

> UMA PROFESSORA
>
> Approvada em Allemanha, deseja empregar-se em casas de familia e collegios para leccionar as seguintes materias: conversação e gramática do francez, inglez e allemão, piano, desenho, pintura em aquarella e óleo; historia, geographia e artithmetica.
>
> Informações pelo diretor da escola Alleman.[29]

EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO ESMERADA

Ina von Binzer tinha apenas 22 anos quando chegou ao Brasil em 1881. Moça alemã, Ina trazia consigo toda uma bagagem pedagógica adquirida durante anos nos colégios da Alemanha, onde se formou professora. O exame oficial de professora e o

decorrente certificado recebido eram "provas incontestáveis" de sua instrumentalização pedagógica.

Fräulein Binzer desembarcou aqui trazendo malas, sonhos e muitos planos. Debaixo do braço, um manual de didática alemão: o livro do Bormann, sua "Bíblia pedagógica". A germânica preceptora tinha plena confiança nos conselhos do inseparável livro, tanto que:

> Durante a viagem, quando me assaltava o receio de não chegar a um entendimento com os meus alunos brasileiros, lembrava-me sempre do livrinho prestimoso, entre meus apetrechos de viagem, e sentia-me logo mais calma, dizendo-me 'faça assim'.[30]

Ina von Binzer, assim como outras tantas educadoras alemãs que viveram e trabalharam no Brasil no século passado, fora convocada pelas elites do país, que procuravam nessas educadoras estrangeiras a certeza de estar oferecendo a seus filhos uma educação diferenciada.

Contratada como preceptora, Fräulein Binzer assumia a responsabilidade pela educação de todos os filhos da família, que com idades diferentes exigiam da professora grande esforço. Geralmente dividia seus alunos em dois grupos: o dos "pequenos" e o dos "grandes", de modo a adequar os conteúdos ao nível de cada um, desdobrando-se para cumprir a carga de atividades e aulas. Os meninos recebiam em casa apenas as primeiras letras, pois tão logo seriam enviados aos colégios para serem educados. Algumas famílias mais abastadas preferiam enviar os filhos para a Europa na certeza de estar lhes oferecendo a melhor formação possível.

De fato, em duas das famílias pelas quais Ina von Binzer fora contratada como preceptora, os filhos mais velhos já estudavam na Europa: o filho do Dr. Rameiro recebia sua formação na França, enquanto o único filho do fazendeiro paulista Sr. Souza era educado na Alemanha.[31] Quanto às meninas, receberiam primeiro das mães e depois da preceptora toda a educação que lhes era devida. Destinadas a desempenhar os papéis prescritos pela sociedade às mulheres, a elas era reservada uma educação cuidadosamente dosada. Os padrões morais no que diz respeito à educação feminina eram bastante rigorosos, muito bem sintetizados no provérbio português:

A pouca atenção dispensada à educação das mulheres no Brasil surpreendeu muitos viajantes estrangeiros que aqui estiveram no século XIX.

> Uma mulher é bastante instruída, quando lê corretamente as suas orações e sabe escrever a receita de goiabada. Mais do que isso seria um perigo para o lar.[32]

A educação feminina geralmente se limitava aos domínios do lar com a contratação de professoras particulares encarregadas de completar a educação já iniciada pelas mães. Quando enviadas a algum colégio, sua permanência se restringia a alguns poucos anos, pois tão logo entravam na puberdade já eram consideradas pelos pais "prontas" para o casamento. A pouca atenção dispensada à educação das mulheres no Brasil surpreendeu muitos viajantes estrangeiros que aqui estiveram no século XIX. Elizabeth Agassiz critica o nível de ensino das escolas femininas, "pouquíssimo elevado", e o pouco tempo de permanência das meninas na escola, já que aos 13 ou 14 anos os estudos são dados por terminados, "o casamento as espreita e não tarda em tomá-las".[33]

Também Ina von Binzer indignava-se diante da resistência por parte das famílias ricas em mandar suas filhas para os colégios. Para ela, estava aí a razão principal para a estranha sociedade do Brasil ser a "menos educada ou a mais selvagem que se pode encontrar."[34]

É difícil captar o conteúdo do ensino proposto pela preceptora. Algumas pistas apontam para a importância dada às línguas estrangeiras:

> As lições ministradas por Mademoiselle eram todas em francês e alemão. Dindinha, dotada de excelente ouvido musical, ensinava piano e português. Pobre vernáculo! Enquanto a Gramática Francesa era decorada a fundo, limitava-se o ensino de português a minguados estudos no pequeno volume da Enciclopédia.[35]

A importância da língua francesa pode ser verificada não apenas pelo número de aulas dessa língua, mas também pela utilização do francês na comunicação da preceptora estrangeira com seus alunos brasileiros, experiência vivenciada também por Ina von Binzer:

> Atravessamos penosamente a aula de alemão, sempre com o auxílio do francês, que ainda é o melhor recurso, porque quando começam a falar em alemão, não entendo patavina.[36]

De fato, o francês parecia mesmo ser a língua de conversação dos círculos mais abastados daquela sociedade. Em suas memórias, Maria Paes de Barros lembra que todos na casa, "grandes e pequenos falavam francês."[37] Tal realidade também é atestada por Ina von Binzer já em sua primeira carta enviada à amiga Grete:

> Parece que não existem quase brasileiros que não falem francês, embora alguns deles possuam apenas uma vaga noção sobre o país a que essa língua pertence, ignorando mesmo que existem mais algumas cidadezinhas além de Paris.[38]

Com o passar dos dias, a preceptora foi percebendo que o francês era mesmo a língua de conversação diária

dentro da casa, "nas aulas, como na mesa, só se fala francês e com os pretos, português..."[39]

Francês, alemão e inglês eram as disciplinas mais mencionadas em anúncios de professores nos jornais da época, seguindo-se: geografia, desenho, piano, música, trabalhos manuais, aritmética, história e, só então, o português. Também os anúncios de colégios para moças procuravam ressaltar o ensino de línguas estrangeiras como parte importante da educação feminina da época, tanto que alguns colégios mantinham em seu quadro docente professoras estrangeiras cuidando especialmente do ensino dessas disciplinas, como é o caso do "Colégio Brasileiro":

> Com o fim de tornar familiar às allunas a prática das línguas estrangeiras, o collegio tem sempre como internas pelo menos uma professora franceza, uma ingleza e uma allemã, além das professoras nacionaes adjuntas.[40]

O piano aparece no imaginário da época com grande destaque. Inúmeras são as pinturas ou passagens literárias onde as moças e senhoras casadas estão junto ao instrumento. A grande moda do piano inicia-se em 1815, depois que a harpa, o violoncelo e o violão começaram a parecer indecentes. O piano passa então a ser considerado um instrumento refinado, moralmente adequado, e tocar bem piano estabelece uma reputação juvenil, demonstra publicamente uma esmerada educação.

Mais do que uma moda do século XIX, tocar bem piano era, de fato, o meio mais convincente de exibir-se em sociedade e fazer um bom casamento. Em fins do século passado a Alemanha possuía cerca de 424 fábricas produzindo cerca de 73 mil pianos por ano.[41]

Pelas casas que Ina von Binzer passou, as aulas de piano faziam parte da rotina diária de estudos, obrigando a professora a lecionar cinco aulas desse instrumento por dia. Aliás, a carga de aulas era grande, o que causava na jovem preceptora um profundo cansaço:

> Aqui as aulas são das sete às dez; depois vem o almoço quente, pelo qual Madame Rameiro nos faz esperar inutilmente até às dez e meia, de maneira que não posso sair, porque, logo após o último bocado, tenho de voltar às aulas. Prosseguimos até a uma hora, quando temos então trinta minutos para o lanche; à uma e meia começam as aulas de piano que vão até às cinco, quando servem o jantar.[42]

A preceptora alemã se surpreendia diante da ânsia por parte dos brasileiros em ocupar o dia inteiro com aulas e ironizava, afirmando: "Os brasileiros querem engolir cultura às colheradas.[43]

Mas não era apenas a sobrecarga de aulas que atormentava a jovem educadora. As crianças brasileiras malcriadas e rebeldes abalavam os nervos da germânica educadora Ina. As crianças eram "travessas", "apáticas", "terríveis", "malcriadas", "mal-educadas", "exemplos de rebeldia", "barulhentas", e para o terror disciplinar eram "impontuais" E os pais não se incomodavam, em absoluto, com o comportamento das crianças, o que lhe causava profunda estranheza. A preceptora alemã sentia-se atordoada diante da rebeldia de seus alunos "romanos":

> Meus atuais 'substratos de discípulos' são realmente perfeitos exemplos de rebeldia e somente em Lavínia atenuou-se essa tendência peculiar à família, inclinando-a para uma adorável docilidade. Com os meninos encontro-me em posição difícil, pois mais uma vez os dois irmãos se atracaram na aula sem que eu pudesse intervir. Se um deles dá uma resposta errada, o outro intromete-se corrigindo-o com vivacidade, ao que o primeiro reage mais rápido que um raio, a golpes de régua; e assim, inicia-se uma séria desavença e não uma simples rusga, que para mim não é nada fácil apaziguar rapidamente.[44]

Diante da indisciplina incontrolável de seus alunos, a educadora alemã resolve então enrijecer seus métodos e expulsa o mais moço da sala. Tranqüila ela escreveu que fez: "o que me parece ser o meio mais prático".[45]

Tamanha convicção não encontra respaldo nos ensinamentos do pedagogo alemão Karl Bormann, que questiona a validade da expulsão do aluno da sala como método de punição, pois, ao fazê-lo, o professor fica impossibilitado de observar esse aluno. Além disso, o autor ressalta que, quando o próprio professor tira o aluno do ensino, não pode ele esperar de seus alunos a conscientização da importância da presença assídua na escola. Porém, o mais grave para o pedagogo é o fato de que essa atitude prejudica o aluno, e esse é o limite da autoridade do professor:

> Existe uma incerteza em relação à dor que o aluno sente ou não, mas existe a certeza que nós o prejudicamos. Nós tiramos ele da aula e com isso deixamos um buraco no seu ensino.[46]

Os "discípulos romanos" eram o terror da germânica preceptora, exigindo que ela recorresse aos mais "variados recursos pedagógicos para tratar com eles".[47] Foi, no entanto, diante da indiferença dos pais em relação ao comportamento das crianças, atribuída aos "métodos republicanos" adotados pelo pai, que a professora resolveu adotar métodos disciplinares certamente condenados pelo "livrinho prestimoso". Receando ser condenada também por Grete, Ina von Binzer escreve, quase a pedir a cumplicidade da amiga:

> Mas quanto ao Bormann, Grete, como você está vendo, ele não tinha preparo para lidar com crianças brasileiras de educação republicana![48]

As diferenças de concepções e ideais pedagógicos da professora alemã em face das exigências do "parecer ser" das camadas abastadas brasileiras são reveladoras da tensão existente no encontro/convívio do "eu" alemão e do "outro" brasileiro: "Não consigo habituar-me a este ensino superficial; mas quando começo a aprofundar-me é ainda pior."[49]

Ina von Binzer tinha dificuldade em se adaptar ao universo pedagógico brasileiro. A temporada que passou no colégio de moças no Rio de Janeiro deixou a pobre educadora atordoada: a falta de pontualidade, a ausência de um programa de estudos, a dificuldade de suas alunas em aprender alemão e inglês, o reduzido número de salas disponíveis — o que a obrigava a dividir um mesmo cômodo com outra professora, de modo que de um lado um grupo de alunas declamava poesias portuguesas e, de outro, a germânica Ina tentava explicar as declinações da língua alemã. O péssimo rendimento que obtinha com suas alunas levava Ina von Binzer a questionar sua própria capacidade pedagógica:

O que na Alemanha era vergonhoso foi tomado pelos alunos brasileiros como uma deliciosa brincadeira.

> Acho sinceramente que sou péssima professora! Não aprendem nada comigo e, se houver inspetores escolares por aqui, vou ficar desmoralizadíssima.[50]

Isso sem falar na indisciplina e na improvisação! Tudo lhe parecia um caos! E confessa à amiga, se desculpando:

> Creio que o próprio Bormann não saberia muitas vezes como agir aqui. Sinto-me desnorteada entre tantas coisas inatingíveis mas patentes e sempre presentes.[51]

Os erros que por vezes cometia querendo educar as crianças brasileiras utilizando o padrão disciplinar germânico é revelador daquele olhar que aprisionava as diferenças entre o "eu" e o "outro".

Vale a pena lembrar o episódio do castigo aplicado pela professora alemã. Certa vez, para conter seus alunos irrequietos, a preceptora ordenou que a classe se levantasse e se sentasse cinco vezes. O que na Alemanha era vergonhoso foi tomado pelos alunos brasileiros como uma deliciosa brincadeira.

Desde então Ina resolveu abandonar definitivamente seu manual, reconhecendo ser indispensável adotar-se uma "pedagogia brasileira" e não alemã, calcada, segundo ela, nos moldes da terra e adaptada ao caráter do povo e às condições de sua vida doméstica. E assim ela registrou em suas memórias:

> As crianças brasileiras, em absoluto, não devem ser educadas por alemães; é trabalho perdido, pois o enxerto de planta estrangeira que se faz à juventude daqui não pegará (...) não nos entendemos — falamos decidida e psiquicamente uma língua estranha, o que me torna a vida extremamente desagradável por cá.[52]

O manual de didática a que Ina von Binzer tantas vezes se refere, *Quarenta cartas pedagógicas*, foi escrito por Karl Bormann em 1859.[53] Professor de matérias pedagógicas durante muitos anos em vários institutos de formação de professoras na Prússia, Bormann estava convencido acerca da maior aptidão das mulheres para o magistério, comparando-se com muitos homens possuidores, do que ele denominava "pedagogia da palmatória". Assim, escreve suas *Quarenta cartas pedagógicas* dirigindo-se, preferencialmente, às mulheres, tanto que trata seus leitores de "minhas senhoras".

Dividido em três partes: "O professor", "O ensino" e "A educação", o livro tem como preocupação central o professor, ou melhor, a conduta do bom professor. Já nas primeiras linhas de sua obra Bormann deixa clara sua intenção de construir o "dever ser" do docente:

> O trabalho do professor é cansativo, podendo levá-lo à morte. Essa afirmação tem sua verdade. Seu trabalho é comparável ao de um fazendeiro. Mas a palavra do professor não é só uma semente, mas deve ser cultivada sempre. Alguns morreram. A morte foi causada não pela profissão em si, mas pelo comportamento inadequado do professor.[54]

Comportamento inadequado? Teria sido essa a razão do desgaste físico e emocional da preceptora Ina que a fez abandonar o emprego no interior fluminense?

Mais do que conselhos de didática do tipo "faça assim", o manual alemão é uma sucessão de "seja assim". O professor deve ter controle no falar, deve ser pontual, deve promover o pensamento e o raciocínio nos alunos, deve ter uma postura firme diante da classe e deve ainda ser capaz de captar por meio dos olhos impressões de seus alunos.

Karl Bormann era evangélico, e essa marca está impregnada em seu texto, tanto que dedica cinco cartas exclusivamente ao tema religioso. Além disso, o magistério é por ele visto como possuidor de uma força santa quando exercido com "fidelidade e devoção". Para ele não existe nenhuma outra categoria profissional que esteja mais perto das chamadas fontes verdadeiras e eternas do consolo do que a categoria dos professores: "Somente no trabalho com as crianças se encontra um poder de aliviar a dor e dar a paz."[55]

Parte integrante da concepção protestante, o trabalho é percebido por Karl Bormann como uma atividade nobre, fundamental na constituição do caráter do indivíduo. Nesse sentido, o pedagogo dedica uma de suas cartas a esse tema "Educação para a vontade de trabalhar", segundo ele:

> Uma das missões principais da educação escolar é que as crianças aprendam a conceber a natureza do trabalho no sentido certo, que nós as acostumemos desde cedo a vê-lo como ele é, como um exercício de força, como um meio para o ganho do necessário para a vida externa, como uma fonte de alegria mais nobre e grandiosa, e que lhes seja transmitido o sentimento profundo de que não existe nenhuma infelicidade maior para o homem do que não poder trabalhar ou não ter permissão para trabalhar.[56]

Como seria difícil para a evangélica Ina partir de tal princípio em uma sociedade fundada no trabalho escravo e em uma outra concepção de trabalho.

Aspecto importante, constantemente ressaltado por Bormann, refere-se à disciplina. Para ele, a disciplina é, em geral, assegurada pelo bom ensino. E mais, pela sabedoria e equilíbrio do professor. A palmatória, bem como outros métodos coercitivos utilizados como castigo para manter a autoridade do professor são percebidos como sinais de fracasso moral do docente. Tal problemática é discutida pelo pedagogo alemão em sua quinta carta, denominada "Tenha paciência". Segundo o autor, uma ordem disciplinar para ser cumprida não requer apenas uma atividade de memória e atenção, mas também um ato de vontade:

> Quando se vê com que disposição de punição os professores às vezes enfrentam o primeiro descumprimento de uma criança, então parece que não se preocupavam com o processo profundo provocado pela ordem ou pela proibição, porque senão dariam um tratamento diferente.[57]

Revoltando-se contra a burrice daqueles que "querem colher as frutas logo depois de plantar a semente",[58] Bormann recomenda que os professores deveriam se colocar sob a disciplina divina, questionando-se, antes de cobrar coisas de seus alunos:

> Questione-se quantas vezes o Senhor chamou você e quantas vezes você não prestou atenção... pensamentos desse tipo fazem a pessoa humilde e suave, e essas são duas características

na fisionomia do professor que não somente o enfeitam mas também o caracterizam.[59]

Por várias vezes Ina teve a tentação de ressuscitar o Bormann, no entanto desistiu da idéia, pois sabia que nele encontraria "inúmeras censuras a mim".[60]

Fundada sobre uma ética, a pedagogia de Bormann é um manual de ação do professor, ou melhor, um manual de conduta do professor. Enfim, é um "dever ser" inscrito em um determinado tipo de educação que Ina von Binzer não conseguia compatibilizar com a realidade encontrada no Brasil do final do século XIX.

Cansada, sem paciência, debilitada física e psicologicamente, a preceptora alemã resolve voltar para a Alemanha,[61] após quase dois anos de sua aventura pedagógica. Na bagagem, muitas experiências, desilusões e alegrias, queria recomeçar uma outra vida na Alemanha. O livro do Bormann também voltou, só que dessa vez afundado nas "profundezas mais profundas de minha mala"[62].

BUSCANDO OUTRAS HISTÓRIAS

Ainda hoje permanece a imagem da preceptora como aquela solteirona frustrada, vestida de forma antiquada e inimiga militante dos homens. No entanto, esse estereótipo parece ser uma exceção, pois na vida real apenas poucas governantas correspondiam em modos e aparência ao clichê da solteirona vestida com roupas escuras e sem erotismo. Nem todas as mulheres que trabalharam como preceptoras eram fisicamente feias. Desde a metade do século XIX, as fotografias mostravam que não havia um tipo específico de mulher que personificava a posição de governanta e de preceptora, mas que entre elas encontravam-se mulheres sérias e alegres, bonitas e pouco vistosas, rigorosas e bondosas. As mulheres que trabalharam na educação doméstica não eram feias acima da média, como afirma o clichê, e elas não foram pudicas ou inimigas sexuais. Algumas educadoras já tinham um casamento atrás de si quando assumiram seus empregos, outras se casavam mais tarde.

O fim do século XIX não significou um ponto final na presença de governantas e preceptoras de crianças em casas de famílias abastadas brasileiras. Atravessando o século XX, chegamos a 1914 e, nesse ano ainda, encontramos vários anúncios de mulheres educadoras estrangeiras procurando uma colocação no mercado de trabalho brasileiro:

> *Institutrice française parlant l'anglais et l'allemande et ayant veçu dans ses pays desiderait position dans fammilie serieuse.*[63]

Muitos anúncios eram escritos em francês, o que parece revelar o valor desse idioma no meio elitista brasileiro. É, portanto, nesse idioma que uma alemã procura ressaltar as suas qualidades de educadora:

> *Gouvernante: institutrice allemande, sachant bien le français et un*

peu d'anglais desire place dans bonne familie auprés des enfants de 7 à 12 ans.

Donne instrution, education et soins complets.[64]

No entanto, a profissão de preceptora já dava os seus últimos suspiros. O século XX trouxe alternativas profissionais para a mulher européia, de modo que a educação não figurava mais como única alternativa de trabalho feminino para moças das camadas mais elevadas. No Brasil, um outro elemento deve ser ressaltado para a compreensão da progressiva decadência das governantas e preceptoras: os colégios religiosos femininos. Fundados por congregações religiosas, esses colégios espalharam-se pelo Brasil.[65]

Mas a educação não-institucionalizada constitui um importante capítulo na formação das mulheres das elites brasileiras. No entanto, ainda hoje pouco se sabe acerca dessa educação dada em casa e menos ainda sobre as preceptoras. Elas deixaram poucos rastros de sua passagem pelo Brasil. Muitas não deixaram sequer nome, são lembradas apenas como "Fräulein",[66] uma palavra que se associa, em nosso imaginário, quase imediatamente à imagem daquela educadora alemã austera, rígida e disciplinada. Fräulein Binzer, Fräulein Harras, Fräulein Meyer, Fräulein Rüling, Fräulein Wegner, e tantas outras "Fräuleins" que por aqui passaram e ensinaram.

NOTAS

[1] BRONTË, Anne. A preceptora.

[2] Sua província natal Holstein encontra-se dentro das fronteiras da chamada Confederação Alemã de 1815, por isso estamos considerando alemã, ainda que a unificação da Alemanha tenha se completado apenas em 1871.

[3] DIAS, Maria Odila. *Cotidiano e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 51.

[4] QUINTANEIRO, T. *Retratos de mulher: o cotidiano feminino no Brasil sob o olhar dos viageiros do século* XIX. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 156.

[5] PERROT, M. "À margem os solteiros e solitários". In: PERROT, M. (org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991, v. 4, p. 299.

[6] QUINTANEIRO, op. cit, p. 157.

[7] PINKE, I. *Die Gouvernante: Geschichte eines Frauenberufs*. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 1993, p. 71.

[8] Ibidem, p. 170.

[9] Consultamos o jornal *Kölnische Zeitung*, anos de 1883 e 1884; a revista ilustrada *Daheim*, anos 1883 e 1884, e a revista *Gartenlaube*, ano 1884.

[10] Foi com essa frase que Johann Georg Kohl descreveu nos anos 30 do século XIX a chegada de educadoras estrangeiras em São Petersburgo, na Rússia. In: PINKE, op. cit., p. 209.

[11] Adèle Toussaint Samson (1851), Elizabeth Agassiz (1865), Carl von Koseritz (1883) e Maurício Lamberg (1896).

[12] SOMMER, F. *Die Deutschen in São Paulo*. [s.l.], [s.e.], 1945, v. 6 (Biblioteca do Instituto Hans Staden /SP).

[13] BINZER, Ina. *Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 89.

[14] Consultamos os anos de 1877 a 1885 do *Correio Paulistano*, o maior jornal diário da capital paulista.

[15] *Correio Paulistano*, São Paulo, 31/7/1883.

[16] Ibidem, 05/7/1883.

[17] Ibidem, 19/11/1882.

[18] ANDRADE, Mário. *Amar, verbo intransitivo*. São Paulo: Villa Rica Editora, 16. ed., 1995.

[19] *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 12/1/1882.

[20] BINZER, op. cit., p. 118.

[21] DAUPHIN, C. Mulheres sós. In: DUBY & PERROT (org.). *História das mulheres no ocidente*, v. 4, Porto: Afrontamento, s.d., p. 484.

[22] BINZER, op. cit., p. 91.

[23] PINKE, op. cit., p. 224.

[24] O câmbio de 02/1/1882 previa 552 rs por marco alemão. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 03/1/1882.

De maneira que Ina von Binzer receberia em São Paulo um salário de 1.656$000 (3.000 marcos), o que equivaleria a aproximadamente 35 sacas de café de 10 quilos. Considerando-se o preço máximo do café fino superior 469 rs o quilo. *Jornal do Commercio* 03/1/1882.

[25] BINZER, op. cit., p. 64.

[26] *Kölnische zeitung*, Colônia, 13/8/1883.

[27] *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 12/1/1882.

[28] *Daheim*, Leipzig, n. 2, 1884.

[29] *Correio Paulistano*, São Paulo, 21/5/1882.

[30] BINZER, op. cit., p. 22.

[31] Fräulein Binzer não menciona o nome do filho de Bento de Aguiar Barros (o Sr. Souza), mas sabe-se que a preceptora está se referindo a Luiz de Souza Aguiar de Barros, que veio a se casar com Alice de Souza Queiroz, filha de Luiz Pompeu de Camargo.

[32] EXPILLY, J. *Mulheres e costumes no Brasil*. São Paulo: Nacional; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1977, p. 269.

[33] AGASSIZ, L. & AGASSIZ, E. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP, 1978, p. 567.

[34] BINZER, op. cit., p. 79.

[35] BARROS, M. *No tempo de dantes*. São Paulo: Brasiliense, 1946, p. 18.

[36] BINZER, op. cit., p. 23.

[37] BARROS, op. cit., p. 18.

[38] BINZER, op. cit., p. 18.

[39] Ibdem, p. 31.

[40] *Almanaque Laemert*, Rio de Janeiro, 1881, p. 644-645.

[41] GAY, op. cit., p. 32.

[42] BINZER, op. cit., p. 30

[43] Ibdem, p. 31.

[44] Ibdem, p. 96.

[45] Idem.

[46] BORMANN, K. *Vierzig pädagogische Sendschreiben*. Berlin, Verlag von Wiegandt und Grieben, 1859, p. 28.

[47] BINZER, op. cit., p. 108.

[48] Ibdem, p. 115.

[49] Ibdem, p. 87.

[50] BINZER, op.cit., p. 87.

[51] Ibdem, p. 22.

[52] Ibdem, p. 87.

[53] BORMANN, op. cit.

[54] Ibdem, p. 1.

[55] Ibdem, p. 37.

[56] BORMANN, op. cit., p. 130.

[57] Ibdem, p. 19.

[58] Ibdem, p. 21.

[59] BORMANN, op. cit., p. 21.

[60] BINZER, op. cit., p. 79.

[61] De regresso à pátria, Ina von Binzer dedicou-se à profissão de escritora. Morou em Berlim até se mudar para sua província natal, Schleswig-Holstein. Publicou em 1887 *Leid und Freud einer Erzieherin in Brasilien (Alegrias e tristezas de uma educadora no Brasil)*, mais tarde publicou dois outros livros, *Zigeuner der Grosstadt (Ciganos da grande cidade)*, 1894, e *Tante Cordulas Nichten (As sobrinhas da tia Cordulas)*, 1897.

[62] Idem, p. 22.

[63] *Estado de S. Paulo*, São Paulo, 08/5/1914.

[64] Idem, 05/5/1914.

[65] Em Minas Gerais foram fundados 41 colégios religiosos femininos no período de 1849 a 1930. BICALHO & PORTES. *Colégios religiosos femininos em Minas Gerais: localizar e mapear – relatório de Bolsa de Aperfeiçoamento CNPq*, mimeo.

[66] *Fräulein*, palavra alemã que designa aquela moça entre a puberdade e o casamento. Hoje em dia caiu praticamente em desuso, restringindo-se a algumas regiões que ainda utilizam o termo. Algumas mulheres, considerando-a preconceituosa e discriminatória, na medida em que apontava aquelas solteiras, tratando-as como mercadoria de consumo no mercado matrimonial, preferiam ser tratadas por *Frau*.

A FICÇÃO DIDÁTICA DE NÍSIA FLORESTA

CONSTÂNCIA LIMA DUARTE

Quando observamos o percurso realizado pelas mulheres na conquista de seus direitos mais elementares, como o de ser alfabetizada, poder freqüentar escolas, ou simplesmente ser considerada um ser dotado de inteligência, verificamos o quanto esse percurso foi tortuoso. É possível vislumbrar em parte esse trajeto se examinarmos as trilhas deixadas por algumas escritoras em seus textos, conscientes de que faziam parte de uma reduzida elite de mulheres letradas e que a educação era importante para o gênero feminino ser valorizado socialmente.

Dentre as que participaram desse debate ao longo do século XIX, lembro a norte-rio-grandense Nísia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), autora de importantes títulos sobre a mulher, professora e fundadora de colégios para meninas, que muito contribuiu para o avanço da educação feminina em nosso país.

Observando o conjunto da obra dessa autora — 15 títulos, publicados em português, francês e italiano — percebe-se o diálogo que os textos realizam entre si, como peças de um mesmo plano de ação. O propósito de formar e modificar consciências perpassa quase todos os livros e estes se unem em torno de um projeto coerente e consciente de alterar o quadro ideológico social. A questão da educação é, precisamente, um dos temas que com mais freqüência encontramos ao longo da produção intelectual de Nísia Floresta, veiculada tanto em discurso e novela, como em ensaios e colaborações jornalísticas.[1]

Em 1832, por exemplo, ao escrever *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, foi dado o primeiro passo nessa trajetória, ou plantada a primeira semente que mais tarde encontramos germinada em diversos escritos. Os textos seguintes apresentam diferentes abordagens da educação: uns são veementes, com nítidas tonalidades panfletárias; outros, mais contidos, expressam o tom afetuoso de mãe para com a filha, ou da professora zelosa para com as suas alunas. *O Opúsculo humanitário*, de 1853, é um exemplo perfeito do primeiro tipo,

pois traz a síntese das críticas à educação, as propostas de mudanças e os principais argumentos da autora em defesa de suas idéias. No segundo tipo, de tom meigo e persuasivo, que fala diretamente à mocidade, incluem-se os seguintes textos: *Conselhos à minha filha*, de 1842; o *Discurso às educandas do Colégio Augusto*, de 1847; as novelas *Daciz ou a jovem completa e Fany ou o modelo das donzelas*, ambas de 1847; e *O abismo sob as flores da civilização*, de 1856. Já *A mulher*, de 1857, identifica-se mais com o tom utilizado no *Opúsculo humanitário*, tom de denúncia e crítica à educação que se destinava ao sexo feminino.

As idéias que Nísia Floresta expressou nessas obras, sem dúvida fundamentaram seu exercício do magistério, a que se dedicou durante vários anos, e a proposta filosófica e educacional do colégio que manteve no Rio de Janeiro de 1838 a 1855, o Colégio Augusto. Esse colégio, segundo depoimento de todos os que sobre ele escreveram, trouxe avanços consideráveis para a educação de seu tempo. Entre as inovações aí reconhecidas são sempre lembradas o ensino do Latim, de línguas vivas como o Francês, o Italiano e o Inglês e das respectivas gramáticas e literaturas; o estudo da Geografia e da História do país; a prática da Educação Física; e a limitação do número de alunas por turma como forma de garantir a qualidade do ensino.

. Tais questões, muitas ainda hoje tão presentes, consistiam realmente em novidades, pois a grande maioria dos colégios femininos enfatizava o desenvolvimento de prendas domésticas e se limitava a um ensino superficial da língua materna, do francês e de noções rudimentares das quatro operações. A valorização da "educação da agulha" em detrimento da instrução era um fato tão aceito como sendo o mais correto que as críticas ao colégio de Nísia Floresta consistiam, muitas vezes, precisamente na condenação do *curriculum* que incluiria disciplinas consideradas supérfluas. Um dos críticos, por exemplo, fez o seguinte comentário acerca dos exames finais em que várias alunas haviam sido premiadas com distinção: "trabalhos de língua não faltaram; os de agulha ficaram no escuro. Os maridos precisam de mulher que trabalhe mais e fale menos".[2]

Para melhor situar a autora no contexto educacional de seu tempo e compreender a extensão do seu pioneirismo, lembro alguns aspectos da política governamental e certas prioridades então estabelecidas para a educação. É por demais conhecido que durante o período colonial não havia quase

escolas no Brasil. Apenas os conventos e os seminários se ocupavam em fornecer uma instrução àqueles que os procurassem, mas seu número era insuficiente para alterar substancialmente a costumeira indigência cultural. Se aos homens ensinava-se a ler e a contar, às mulheres bastavam os trabalhos manuais, pois o androcentrismo da família patriarcal se encarregava de excluí-las dos menores privilégios, reservando aos homens os benefícios que a cultura pudesse trazer. Com a vinda da Corte, a situação aos poucos começa a mudar. Os novos ventos trouxeram educadoras portuguesas e francesas para as meninas das famílias mais abastadas e, lentamente, foi deixando de ser uma "heresia social" o ato de se instruir e ilustrar alguém do sexo feminino.

A partir do sentimento comum de que o século XIX representava para a sociedade burguesa o auge da civilização, todos pareciam concordar — ainda que com interesses diversos — que não era mais possível admitir que metade da população estivesse numa situação absurda de inferioridade, diante da outra que detinha em torno de si todos os privilégios e poderes. Aos poucos criava-se quase um consenso (perceptível nas opiniões veiculadas nos jornais) em torno da idéia de que uma sociedade não evolui se não cuidar também da educação feminina, e se não habilitar a mulher para participar, junto com o homem, dos progressos da técnica e das ciências. Aliás, a estreita relação entre o cuidado com a educação feminina e o adiantamento de uma nação foi precisamente a grande tese que Nísia defendeu no *Opúsculo humanitário*.[3]

Desde seu início, a educação feminina foi concebida a partir de uma visão romântica: precisava ser uma educação calcada na religião e na moral, necessária apenas para estimular a dignidade e preparar a futura mulher para assumir as funções de mãe e esposa junto à família. Tal projeto ficava bem distante, portanto, de um projeto de formação intelectualizada, reservada ao segmento masculino da população. A elas bastavam o ensino primário e o desenvolvimento das habilidades manuais, e os cursos secundário e superior lhes eram vedados. As jovens de posses continuavam recebendo educação em suas próprias casas por meio das preceptoras ou sob a orientação dos pais. Enquanto isso, as demais, ainda que houvesse a possibilidade de estudar numa escola pública, raramente o faziam; permaneciam em suas casas, em pleno meado do século XIX, condenadas à mesma sorte de suas antepassadas.

Por tudo isso, a bandeira de luta pela educação das mulheres foi fortemente abraçada por aquelas que haviam conseguido romper o preconceito e destacar-se, de algum modo, na sociedade, como era o caso de Nísia Floresta. De um lado, estavam as mulheres mais conscientes que pretendiam, solidariamente, estender às companheiras as benesses da instrução e do conhecimento de si mesmas, até como forma de ajudá-las a ver com novos olhos o mundo em que viviam. De outro, estavam os homens — aí incluindo filósofos, moralistas, jornalistas, políticos e até médicos —, que também pareciam

envolvidos na mesma bandeira e imbuídos da necessidade urgente de dar às mulheres uma condição *mais digna* na sociedade.

O que vai ocorrer, então, é que os ideólogos do patriarcalismo, com a competência que lhes é familiar, terminam por se apossar das palavras de ordem feminina e determinam, segundo seus interesses, os novos comportamentos da mulher, seus direitos e deveres. O redimensionamento do papel da mulher consistirá, basicamente, na supervalorização das figuras da esposa e da mãe alçadas à categoria de "santas", uma vez que lhes cabe a "divina" missão de serem as guardiãs privilegiadas da família. A mulher como menina (e filha) só parece ter importância por ser esse o momento em que assimila o *novo* comportamento e se prepara para assumir as funções que lhe competem de esposa e de mãe. Aparentemente, o poder da autoridade paterna parecia diminuir na mesma proporção em que a mãe aumentava seu espaço de poder. Mas no fundo continuava cabendo ao pai a última palavra, por ser ele o único mantenedor da família. Ela, a "rainha do lar"; ele, o cabeça, o chefe, o juiz.

E foram muitos os ideólogos que tiveram seus discursos repetidos *ad infinitum*. Rousseau foi um deles. Aliás, um dos principais. Seus escritos de 1759 e de 1762 — *Émile* e *La nouvelle Heloïse* —, definidores do papel "natural" da mulher (ser "boa" mãe, servir e agradar ao homem), são sempre retomados e contribuem decisivamente na formulação dos novos preceitos. Outro, Jules Michelet, obtém ampla divulgação de seu livro *La femme*, de 1859, em que, sob a forma de conselhos, elabora o discurso ideológico dominante, dirigindo-se aos maridos e noivos para recomendar como tratar as mulheres, ao mesmo tempo que as orienta como agir e o que esperar dos homens. Michelet fixa uma imagem de mulher/esposa dócil, meiga, frágil, dependente, que se converterá quase na imagem ideal de mulher que todos passariam a desejar.[4]

A bandeira de luta pela educação das mulheres foi abraçada por aquelas que haviam conseguido romper o preconceito e destacar-se.

Em seus escritos sobre a educação, Nísia Floresta tratará de todas essas questões, enfatizando algumas e revelando não só uma visão ampla e consciente acerca do problema educacional como também seu empenho em contribuir para alterar tal quadro de modo que as mulheres de seu tempo pudessem ter acesso à instrução e à educação. Vejamos mais detidamente alguns desses textos.

OPÚSCULO HUMANITÁRIO

O *Opúsculo humanitário* consiste, na realidade, numa coletânea de 62 capítulos (ou artigos) que foram publicados primeiro, parcial e anonimamente, no *Diário do Rio de Janeiro* em 1853, mesmo ano de sua publicação; e, depois, com o livro já circulando, em *O Liberal*, de julho de 1853 a maio de 1854. Como tais jornais eram respeitáveis e pertenciam à "grande imprensa" da época, tal fato torna-se ainda mais significativo. Se consideramos o alcance da imprensa nos meios letrados ou o quanto de prestígio era necessário para manter uma determinada matéria durante tanto tempo em evidência nos meios de comunicação, mais importância adquire essa publicação. Por essa e por outras colaborações, Nísia Floresta pode ser também considerada como uma das primeiras mulheres no Brasil a se utilizar da imprensa para a divulgação de idéias feministas, entendendo-se aqui por "feminismo" toda ação conscientemente empreendida na defesa do sexo feminino.

Em *Opúsculo humanitário* encontra-se a síntese do pensamento de Nísia Floresta sobre a educação — formal e informal — de meninas. Pode-se também perceber por meio dele a grande erudição da autora, suas leituras, a experiência no magistério e na direção do Colégio Augusto ou, ainda, os conhecimentos obtidos na viagem que havia feito a países europeus durante os anos de 1849 e 1851. Nesse livro, a autora recupera parte da história da condição feminina em diversas civilizações através dos séculos, da antigüidade clássica ao seu tempo, relacionando o desenvolvimento intelectual e material do país (ou o seu atraso) e o lugar ocupado pelas mulheres na sociedade. Por fim, trata do Brasil, da mulher brasileira, das escolas para meninas. Aliás, esse parece ser o motivo mesmo de toda a reflexão. Nísia Floresta defende aí a tese de que o progresso de uma sociedade depende da educação que é oferecida à mulher, e que só a educação moral e religiosa incutida desde cedo na menina faria dela melhor esposa e melhor mãe.

Para melhor acompanharmos o pensamento da autora nos capítulos que compõem o *Opúsculo humanitário*, destaco aí quatro blocos. São eles:

Do I ao V capítulo, a autora percorre as civilizações antigas e modernas comentando o lugar ocupado pelo sexo feminino, considerado como o "barômetro" que indicaria o estágio de civilização de cada sociedade. Assim, traça um amplo panorama da condição feminina desde a Ásia ("berço do gênero humano e da filosofia, onde ela [a mulher] era apenas a mais submissa escrava"); passa pelo Egito e pela África (onde apenas a beleza física era valorizada); até a Itália, a Grécia, os bárbaros do norte e os selvagens da América e da Oceania. Tece comentários acerca do regime feudal, do Tribunal do Santo Ofício e das cruzadas medievais. Considerando que apenas a mulher educada na religião pode influir positivamente sobre a sociedade e o que lhe importa é a "moralidade" dos povos, a autora termina

por não destacar o papel da mulher na Grécia. O paganismo aí dominante teria impedido que sua inteligência se voltasse para a "mais nobre missão". Mais adiante, quando nos referirmos detalhadamente à sua proposta educacional e à importância atribuída à moral e à religião, tais reparos tornar-se-ão compreensíveis.

Do VI ao XVI capítulo, a autora detém-se na análise da história contemporânea, examinando o caso da Alemanha, da Grã-Bretanha, da França e dos Estados Unidos. As "três grandes nações da Europa moderna" recebem os mais entusiásticos elogios, principalmente a primeira, que teria dado à mulher "privilégios reais" e "sólida educação", e pode ser considerado "o país por excelência nos respeitos tributados à mulher". Na Alemanha, segundo a autora, estariam as "melhores esposas e melhores mães, pensadoras mais profundas, mulheres mais completamente educadas do que o são em geral as mulheres do Sul". A Grã-Bretanha, por educar a mulher "nos severos princípios de uma sã e esclarecida moral", torna-a "consciente de sua própria dignidade" e da "importância do cumprimento de seus deveres". Se a Inglaterra é "o modelo da religião, do comércio e da liberdade", suas mulheres "o são das virtudes domésticas e da nobre altivez do seu sexo". Já a mulher francesa é apresentada com restrições, devido ao "espírito de galanteio" que dominaria o país.

No capítulo XVII e até o XXXIX, a autora finalmente trata da questão da educação no Brasil. Atribui à colonização portuguesa as causas determinantes do nosso atraso cultural, enumera os preconceitos herdados da metrópole e conclama os brasileiros a agirem de modo a reverter o quadro educacional. E clama, com indignação: "Povos do Brasil, que vos dizeis civilizados! Governo, que vos dizeis liberal! Onde está a doação mais importante dessa civilização, desse liberalismo?"(p. 43)

O profundo sentimento de nacionalidade da autora faz com que ela considere todas as pessoas — homens e mulheres, ricos ou pobres — merecedoras de iguais direitos aos "bens distribuídos pelo governo", tais como a educação e a instrução. É com esse espírito que passa, então, a descrever nosso quadro educacional: as escolas de ensino primário parecendo "casas penitenciárias", pessoas sem idoneidade ou capacidade comprovada a fundarem escolas, a ausência de qualquer fiscalização por parte do governo.

> Não nos embala a vã pretensão de operar uma reforma no espírito de nosso país. Por demais sabemos que muitos anos, séculos talvez, serão precisos para desarraigar herdados preconceitos a fim de que uma tal metamorfose se opere. Esperamos somente que os zelosos operários do grande edifício da civilização em nossa terra atentem para os exemplos que a História apresenta do quanto é essencial aos povos, para firmarem a sua verdadeira felicidade, o associarem a mulher a esse importante trabalho.
>
> A esperança de que, nas gerações futuras do Brasil, ela assumirá a posição que lhe compete nos pode somente consolar de sua sorte presente. (p. 45)

Enquanto no *Direitos das mulheres* a autora rejeitava sumariamente a idéia de uma revolução nos costumes, no *Opúsculo humanitário* será diferente. Agora, ao contrário, ela gostaria que houvesse uma completa transformação no sistema educacional. Chega a afirmar que não poderá haver no Brasil uma boa educação da mocidade enquanto "o sistema de nossa educação, quer doméstica, quer pública, não for radicalmente reformado". Mas a autora tem consciência de que os preconceitos arraigados no espírito do brasileiro eram ainda muitos. E enumera os mais freqüentes, tornando alguns capítulos desse livro quase que uma extensão do *Direitos das mulheres*... A "fraqueza física", a "incapacidade de reflexão", o "natural gosto pelo adorno", citados pelos homens, seriam apenas pretextos para que as mulheres fossem mantidas em estado de submissão. Os homens não tinham interesse em educá-las para melhor as dominar, pois afinal é ela quem diz:

> (...) quanto mais ignorante é um povo mais fácil é a um governo absoluto exercer sobre ele o seu ilimitado poder. (p. 60)

Na crítica às escolas e ao ensino a autora utiliza dados oficiais do ano de 1852, do *Quadro Demonstrativo do Estado da Instrução Primária e Secundária das Províncias do Império e do Município da Corte* e do Relatório feito à Assembléia Geral por Gonçalves Dias. Assim, ao fazer sua radiografia do ensino nacional, ela destaca os dados relativos às meninas e analisa os documentos oficiais, utilizando-se dessas informações contra o próprio governo. E termina por desmascarar a ineficiência das leis vigentes relativas ao ensino.

> Todavia, apesar deste e outros documentos oficiais, apesar do quanto se tem dito a respeito dos obstáculos que retardam os progressos do nosso ensino público, muitas pessoas recreiam-se aplaudindo a admirável rapidez com que marcha a civilização entre nós. (...)
>
> Quando o mesmo governo confessa, à vista de provas autênticas, ser por toda parte do Brasil pouco lisonjeiro o quadro que apresenta o estado da instrução pública, devemos nós regozijar-nos da marcha progressiva de nossa civilização? Cometeríamos um grande ato de injustiça se, como aqueles seus apologistas, deslumbrados da perspectiva fosforicamente brilhante das reuniões de nossas capitais — entre as quais tanto sobressaem as desta Corte, foco da

> civilização brasileira — esquecêssemos as nossas meninas do interior das províncias, condenadas ainda à sorte de suas mães sob o regime colonial. (p. 84-5)

Os números que divulga são os seguintes: para um total de 55.000 alunos das escolas públicas, apenas 8.443 eram alunas. Em Minas Gerais, onde a instrução estava mais difundida, de 209 escolas apenas 24 destinavam-se às meninas. A Bahia contava com 184 escolas primárias, sendo 26 femininas; Pernambuco, 82 escolas, sendo 18 para meninas; o Rio de Janeiro possuía 116 escolas, mas só 36 eram para o sexo feminino e, na Corte, a sede do governo imperial, havia nessa época apenas 9 escolas para meninas. Longe de se deixar enganar com tais estatísticas, lembra que a situação das demais províncias era bem diversa, pois muitas não haviam tomado, até então, qualquer iniciativa no sentido de promoverem a educação das mulheres.

Conhecendo bem essa realidade e, ao mesmo tempo, acreditando pouco na iniciativa e no interesse do governo, que restava a um espírito como o de Nísia Floresta, além de esperar notícias da Câmara, nos jornais diários? Muito pouco na verdade, a não ser clamar energicamente contra a escassez de escolas e incitar os provincianos mais esclarecidos a preencherem as lacunas deixadas pelo governo. E é o que ela faz em várias páginas do *Opúsculo humanitário.*

Ao final, temos o plano de educação para a mulher brasileira concebido por Nísia Floresta. Esse parecia ser mesmo o objetivo primeiro do livro. É o momento em que melhor se percebe o jogo de forças e de influências a que a autora estava presa. Por um lado, próxima do pensamento liberal mais progressista; e, por outro, limitada por sua formação religiosa aos ditames conservadores do catolicismo. No primeiro caso, defende a difusão em massa de escolas de primeiras letras para meninas em igual número das que eram criadas para meninos; exige uma fiscalização severa do governo na qualidade do ensino ministrado; protesta contra o impedimento do acesso feminino ao nível secundário de escolarização; denuncia as facilidades concedidas a estrangeiros para abrirem escolas e, também, lamenta o baixo nível intelectual da maioria das professoras. A autora endossa as modernas teorias higienistas na defesa da necessária educação física para mulheres e crianças e aproveita para condenar a reclusão feminina ("costume mourisco de se fecharem as mulheres em casa"), que impedia a muitas um "higiênico passeio cotidiano".

No segundo aspecto, ao se deixar contaminar por idéias moralistas de fundo religioso (ou mesmo pelo pensamento positivista), a autora termina por contribuir não para a ampliação do universo feminino, mas, ao contrário, para uma nova delimitação do papel da mulher, aproximando-se perigosamente daqueles teóricos — como Rousseau e Gregory — que tentava combater. Senão, vejamos: a educação deve se iniciar no berço, com a amamentação feita pela própria mãe. O ideal de educação para a menina é aquela feita no lar sob a orientação materna (a escola atenderia apenas às meninas que não pudessem, por qualquer motivo, ser educadas em casa). As virtudes, como a modéstia, a simplicidade e a caridade devem ser incutidas desde cedo não só por meio de palavras, mas principalmente pelo exemplo doméstico. A menina deve ser poupada do contato com escravos e estranhos; bailes, teatros e diversões em geral costumam ser perniciosos para a formação da criança (deve-se dar preferência a passeios ao ar livre e as brincadeiras infantis devem ser supervisionadas pela mãe). Precisa ainda, a menina, de um horário para dormir, acordar, brincar, fazer refeições, estudar; enfim, deve conhecer desde cedo o "nobre fim para que foi criada".

Assim, Nísia Floresta delineia o ambiente ideal para a menina que, ao final, não era outro senão aquele onde as mulheres sempre estiveram: a casa paterna. No lar — na "estufa" — ela estaria protegida dos "miasmas" subversivos de correntes mais arejadas. Nesse ponto, algumas indagações são irresistíveis: se o ideal era o ensino em casa, para que a exigência de tantas escolas? Ou ainda: que fazer com *aqueles* direitos das mulheres?

Enquanto parecia estar tratando apenas da mulher-menina, Nísia Floresta ao mesmo tempo envia sua mensagem à mulher-mãe e traça nitidamente seu papel, delimitando seu campo de ação e ampliando suas obrigações frente à sociedade. À menina caberia, um dia, ser mãe de família. À mulher que já o fosse, cabia-lhe assumir as responsabilidades inerentes a tal função, ou seja: amamentar, criar com desvelo, educar nos princípios morais, vigiar a filha todo o tempo, ser um modelo de virtudes e, ainda, ser mestra e preceptora e a responsável pela instrução completa dos filhos. Em última instância, ser única e exclusivamente mãe. Parece que, nessa transmissão ideológica, residiria todo o objetivo da educação de uma menina.

Nísia Floresta: autora de várias obras sobre a educação.

Assim, o conceito de educação feminina proposto por Nísia Floresta termina por não avançar muito no que se refere às possíveis mudanças nas condições de vida da mulher do seu tempo. A cultura geral, enfaticamente pleiteada, serviria tão somente para melhor preparar a mulher para assumir com responsabilidade o papel de mãe de família, dentro de um rígido controle de sua moralidade. O "poder" feminino limitar-se-ia àquele obtido por meio da influência junto aos filhos. Também nessas postulações tão contraditórias, Nísia Floresta aproxima-se tanto dos positivistas — que defendiam ao mesmo tempo uma ampla educação para a mulher e a limitação de sua atuação nos domínios do doméstico — quanto dos higienistas, que só julgavam necessária a instrução feminina para aplicação junto aos filhos.

Liberais clássicos, positivistas e conservadores formavam um só grupo quando se tratava dos objetivos da educação feminina.

No mesmo ano em que foi publicado o *Opúsculo humanitário*, em 1853, saía no Rio de Janeiro uma outra publicação de longo título, assinada por Zaira Americana, também tratando da questão educacional feminina.[5] Parte do livro, com pensamentos e biografias de homens e mulheres célebres, havia sido publicado no *Jornal das Senhoras* no ano anterior, com o intuito preciso de demonstrar às leitoras, "senhoras e mães de família", as vantagens que a educação das mulheres trazia para a sociedade.

Alguns anos depois, em 1862, era traduzido o livro *Educação das meninas*, de Fénélon, considerado já um clássico, que maior influência ainda exerceria junto aos escritores nacionais. A tradução foi assinada pela gaúcha Ana Euquéria Lopes Cadaval, autora de romances e de outras traduções. Nessa mesma época, outros autores e periódicos (como *O sexo feminino*, de Francisca Senhorinha da Mota Diniz) participavam do debate, defendendo a educação feminina. As diferenças surgiam apenas quando tentavam precisar o que se considerava como o objetivo mesmo da educação.

As opiniões recolhidas na *Poliantéia comemorativa da inauguração das aulas para o sexo feminino do Imperial Liceu de Artes e Ofícios*, por exemplo, ainda que já de 1881, nos oferecem uma idéia da diversidade de pensamentos entre os intelectuais acerca dessa questão. Num universo de 127 colaboradores foram encontradas as seguintes posições: nove consideravam que a educação devia preparar a mulher apenas para

o lar e jamais contribuir para sua emancipação intelectual ou profissional; sete, que a educação devia completar a formação feminina; 16, que a educação da mulher devia consistir, sobretudo, em sua preparação religiosa e moral; 63 consideravam que educar a mulher é contribuir para a dignificação da família, da nação e do mundo; 23, que a educação da mulher representa sua emancipação. Nove colaboradores deram respostas tão evasivas que não chegaram a definir seu pensamento a respeito.[6]

A grande maioria das respostas aponta, como se pode perceber, para uma educação permeada pela religião e pela moral, que aperfeiçoasse ainda mais a mulher e a tornasse *naturalmente* devotada ao lar, à família e às tarefas domésticas. E entre aqueles que assim se posicionaram estavam dois positivistas: Miguel Lemos e Raimundo Teixeira Mendes que, coerentemente, condenavam qualquer possibilidade de emancipação feminina por meio da profissão. Para os seguidores de Comte, aliás, a emancipação seria o "princípio destruidor da família e da sociedade".[7]

Também as quatro mulheres que participaram dessa *Poliantéia* alinharam suas opiniões entre os que definiam a educação da mulher como fator de elevação moral das mães de família e da sociedade. Os liberais clássicos, os positivistas e os conservadores formavam um só grupo quando se tratava dos objetivos da educação feminina: para eles, a educação deveria reverter, ao fim, no próprio benefício do homem ou dos seus interesses na sociedade como um todo. Provavelmente, a mesma diversidade de opinião se encontrava entre as mulheres de letras de então. Entre elas, identificamos as que defendiam a profissionalização feminina, como Josefina Álvares de Azevedo; e as que pregavam o confinamento doméstico como sendo um ideal de felicidade, caso em que parece se incluir Júlia Lopes de Almeida.

Ao fazer a leitura desse especial momento histórico da vida brasileira e feminina, acho importante ressaltar que é preciso não perder de vista o alcance que poderia ter tido, naquela época, a repentina valorização da figura feminina e da sua função biológica exclusiva. Para quem, até recentemente, ocupava papel obscuro em conseqüência de uma estratificação social rígida que privilegiava o papel masculino, transformar-se em centro das atenções e receber homenagens de todos os lados devia realmente significar muita coisa — como naturalmente significou. Essa era uma etapa obrigatória na história da liberação da mulher, que precisava ser cumprida. Ainda voltaremos a essa questão.

CONSELHOS DE UMA MÃE EDUCADORA

Examinemos agora os escritos nisianos que se inscrevem na antiga tradição de prosa moralista de intenção nitidamente doutrinária, comum tanto na literatura européia de séculos anteriores como na brasileira, principalmente pela inspiração dos fascículos do Marquês de Maricá. São os

seguintes: *Conselhos à minha filha, Discurso que às suas educandas dirigiu Nísia Floresta* e *O abismo sob as flores da civilização*. Esses escritos, intimamente ligados à questão educacional, pretendem transmitir ensinamentos por meio de exemplos de conduta considerados ideologicamente positivos, ao mesmo tempo em que condenam outros por serem prejudiciais à sociedade.

Quando elege determinadas "virtudes" como "adequadas" ao comportamento das meninas, das mulheres e dos jovens, a autora define-se também com relação aos valores que apóia e quer ver normatizados. Tais valores, já vimos, eram principalmente aqueles divulgados pelo moralismo cristão e endossados pela medicina higiênica, voltados para a garantia do controle do corpo e do espírito dos jovens. O poder médico adquiria importância como condutor dos interesses sociais devido às alianças com os demais poderes e estabilizava a conduta física, intelectual, moral e até sexual dos membros sociais, visando sua adaptação ao sistema político e econômico.

Como fizeram outras mães-educadoras, Nísia Floresta dirige seus textos ora para a filha (e às meninas em geral), ora para o filho e os jovens, ora ainda para as alunas do seu colégio e para as mães de família. O tom que perpassa os escritos é sempre o conselheiral que, conforme as circunstâncias, adquire um aspecto afetuoso, protetor e insinuante, ou ainda quase ameaçador. Em *Conselhos à minha filha* e no *Discurso às educandas* prevalece o primeiro deles; já em *O abismo sob as flores da civilização*, o último.

Conselhos à minha filha foi também o texto mais traduzido e que mais edições obteve entre todos os escritos da autora.[8] Tal sucesso pode ser atribuído ao fato de aí estar representado não só o paradigma ideal da adolescente e o incentivo à prática de deveres e virtudes que se esperava de uma menina, mas também o comportamento dedicado e amoroso que se esperava que uma mãe tivesse para com a sua filha.

Com o pretexto de dar conselhos à filha, a autora inicialmente trata do seu amor por ela — e do amor-materno como um todo —, contribuindo para a fixação e a normalização de um comportamento e de um sentimento que, naquela época, convinha propagar. Apesar da crença dominante de que o "amor materno" sempre havia existido e que era "natural" na mulher, de alguma forma intuía-se que isso não significava que ele existisse necessariamente em todas as mulheres, haja

visto o número crescente de filhos enjeitados e os altos índices de mortalidade infantil. As mulheres — primeiro trancafiadas nas alcovas, depois envolvidas pelo mundanismo — pareciam não se interessar pela sorte das crianças e menos ainda queriam se conscientizar da importância de seu papel nessa questão.

Nísia Floresta, acompanhando as preocupações dos filósofos, moralistas e médicos da época, abraça também, nesse e noutros trabalhos, o ideal de transformar a mulher indiferente em mãe amorosa e responsável. Por tudo isso encontra-se, aqui, a exaltação da figura materna e a elevação de "mãe" para o *título* mais nobre, o que "exprime só todos os sentimentos d'alma, as mais sublimes e puras afeições", o único capaz de dar a "verdadeira importância" à mulher.

> Se há no mundo um título que enobreça à mulher, é sem dúvida o de mãe; é ele que lhe dá uma verdadeira importância na sociedade. Feliz aquela que o sabe dignamente preencher sentindo toda a sua grandeza, todas as suas obrigações! Doces obrigações, cujo exercício tanto ameniza o fragoso caminho da vida e faz suportável o peso seu à triste, que a desgraça oprime! (p. 36)

A autora atribui ao seu amor materno o "gosto pelo estudo", pois tinha a "esperança de poder gozar um dia da ventura de dar-te [à filha] as primeiras lições". As mulheres — entenda-se — deveriam instruir-se não por prazer ou para emancipar-se, mas porque um dia seriam responsáveis pela

CONSELHOS

A' MINHA FILHA

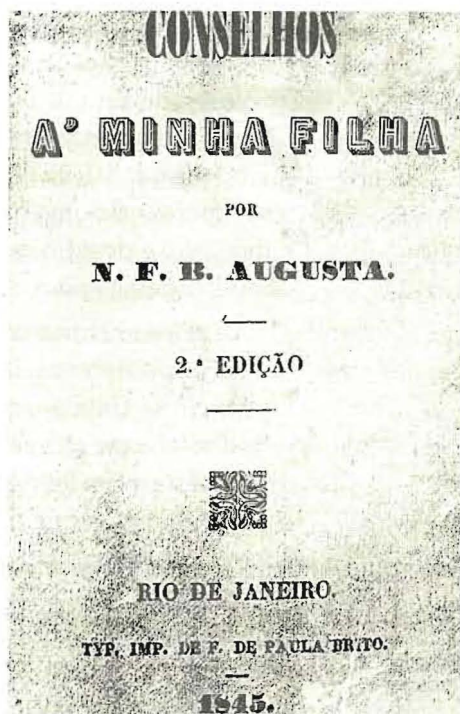
POR

N. F. B. AUGUSTA.

2.ª EDIÇÃO

RIO DE JANEIRO.

TYP. IMP. DE F. DE PAULA BRITO.

1845.

Capa da 2ª edição de Conselhos à minha filha, *texto escrito em 1842.*

educação dos filhos (não é demais repetir). O vivo empenho demonstrado na propagação do sentimento materno termina por sugerir um outro título (ou subtítulo) para esse livro que, afinal, bem podia ser: *conselhos às mães de meninas*.

As virtudes e os deveres filiais aí incluídos podem assim ser resumidos: a menina educada deve ser simples, natural, modesta, amável ("sem pretensão de agradar"), amorosa e obediente aos pais, respeitosa com os idosos, condescendente ("habitua-te desde já a sofrer com resignação os inconvenientes da vida"); boa e solícita com as companheiras, caridosa, generosa, benevolente (principalmente com os "mais constrangidos" ou "menos favorecidos de fortuna"), decidindo-se "sempre pelo oprimido", "pois

os desgraçados têm incontestáveis direitos à nossa proteção e amizade". Esses deveres e virtudes alinham-se, pois, entre os valores de ordem moral e religiosa capazes de determinar aquele comportamento ideal que tornaria a jovem meiga, acomodada e satisfeita em servir o outro. Aliás, era o mesmo o que se esperava de uma mulher. A acreditar na força de tais conselhos, não é de admirar que não pertencesse ao vocabulário da mulher dessa época, uma outra palavra: direitos.

Finalmente, na última parte do livro, encontra-se um outro tipo de conselhos que se distingue frontalmente dos primeiros; trata-se agora de ensinamentos de mulher para mulher. Nesse momento, a autora pretende passar à menina-moça sua experiência feminina com relação aos homens e os conhecimentos que tem da psicologia do conquistador. Para isso faz a descrição de tipos masculinos, das artimanhas e malícias utilizadas pelo homem na conquista da mulher. Vejamos como introduz a questão:

> Minha querida filha, há no mundo duas sortes de admiradores de nosso sexo, uma assaz comum, outra extremamente rara. A primeira é daqueles homens que, olhando-nos com desprezo, não vêem em nós, assim como nessas lindas flores que se colhem para servir-nos de um ornato passageiro, mais do que um objeto digno somente de lisonjear seus sentidos. A seus olhos, uma mulher amável é sempre aquela que reúne mais graças exteriores e, ousados pela fraqueza com que os prejuízos de nossa educação nos apresentam aos olhos do mundo, eles têm estudado e põem em prática uma linguagem toda engenhosa para atrair nossa atenção e triunfar dessa fraqueza a despeito de nossa virtude mesma. (p. 52)

Do homem galante e conquistador deve-se, pois, manter distância. Seus elogios são falsos, suas atitudes estudadas, suas intenções condenáveis. Além deste haveria ainda um tipo pior: o dos hipócritas. "Detestáveis seres", aparentam modéstia sem o sentir e manejam com habilidade as armas da sedução para melhor alcançar seus objetivos. O tipo "recomendado" é, então, o do "homem sério", de "aspecto sisudo", que deixa transparecer "uma galhardia nobre", "um recolhimento em seu porte" e que não "abusa de uma posição". Ou seja, aqueles homens

> (...) cujo coração [é] formado na escola da virtude, para honra da humanidade, [que] se prestam espontaneamente a vingar-nos

dos ultrajes com que pretendem abocanhar-nos o crédito daqueles, de que acabo de falar-te. As armas de seu ilustrado entendimento, aguçadas na fina Pedra da Moral, contrastam superiormente esses ridículos dictérios, que para nós assestam grosseiros e fractuosos arcos brandidos por mãos impuras. (p. 52-3)

É de um tal homem, minha filha, que te recomendo procures a comunicação e cultives a amizade, quando tua razão se tiver desenvolvido. (p. 53)

A orientação segura da mãe baseia-se, como se vê, não só na experiência, mas também numa "filosofia dos costumes" que a menina não possui e, por isso, principalmente, necessita de "um guia esclarecido" que a "desvie dos perigos". Os *Pensamentos* que se seguem ao *Conselhos à minha filha* acompanham também o tom predominante no livro, procurando expressar um incentivo a uma *boa* conduta, um alerta sobre um perigo, ou, ainda, uma reflexão acerca da condição feminina, como os que transcrevo:

VII

Do mortal infeliz pranteia os danos,
Alegra-te com os bens do virtuoso;
Não invejes os dons, que Deus outorga
Da fortuna ao feliz filho mimoso.

VIII

Os homens que pretendem, egoístas,
Das ciências vedar-nos os arcanos,
Contra si pronunciam, sem o crerem,
Sentença, que lhe traz terríveis danos!

XXII

Os homens, leis fizeram parciais,
Que a mulher julgar deve naturais.

Um outro texto dessa autora — *O abismo sob as flores da civilização*[9] — é uma narrativa curta dividida em seis pequenas partes. De um lado, guarda certa semelhança com a crônica e o ficcional, principalmente pelo teor metafórico de sua linguagem. Mas por outro escapa desse veio ao aproximar-se decididamente da prosa moralista e se posicionar claramente na defesa de um certo padrão de comportamento e condenação explícita do que considera "desvios" sociais.

Nessa narrativa, a autora relata um passeio ao anoitecer nas margens do Sena e o encontro com um grupo de prostitutas que, com música e rústicas cabanas, haviam transformado um recanto do parque num *Foire au Plaisir*. É, pois, com o objetivo de alertar e afastar os jovens de tal "risco" — do abismo — que ela escreve esse texto e a eles se dirige. Os "perigos" e os "vícios" que cercam os jovens estão metamorfoseados principalmente nas prostitutas que se oferecem. São elas as "modernas bacantes", as "míseras", o "demônio que enfeitiça" ou, ainda, "a Megera enguirlandada"; os rapazes, jovens infelizes e incautos que urge prevenir e afastar do *abismo* onde se encontram. Trata-se, nesse texto, da condenação explícita da luxúria e dos "desvarios" da carne, que ameaçariam não só a vida, como também, por meio do jovem, a saúde da futura família. A autora endossa as teorias médicas que consideravam a prostituição um verdadeiro "flagelo" para a saúde pública, um perigo físico e moral, causa de doenças e "devassidão dos costumes". Com esse

escrito contribui para a condenação da prostituição e defende um outro tipo de relacionamento entre homem e mulher, este sim, permitido e incentivado socialmente: o sexo higiênico, realizado nos limites do casamento.

Opondo-se a esse clima pecaminoso, a autora descreve outra cena em tudo oposta à primeira. Trata-se agora de um jovem casal que passeia por perto, alheio a tudo que o cerca, com "a felicidade pintada em seus rostos" e cujos "atos demonstram a santidade, a calma, a alegria e o amor". A sexualidade acobertada pelo amor e praticada nos limites do amor conjugal é não só admitida como até sugerida pelo texto. Esses jovens sim — é o que a autora parece dizer — passeiam no "verdadeiro" jardim das delícias — representação do paraíso terrestre —, uma vez que a pureza do amor e todas as virtudes desejáveis num casal estão do seu lado.

> Fugi, ó jovens, se ainda tendes tempo, fugi daquele precipício infernal que foi deixado aberto bem no meio da hodierna civilização por uma mal constituída sociedade, a qual com todo o seu progresso não compreendeu ainda o sentido da trindade predicada pelo Cristo e por seus Apóstolos. (p. 171)

A partir das duas cenas, portanto, temos a oposição entre a *ordem* e a *desordem* social. De um lado, a sociedade planejada, a família organizada, as "ingênuas delícias", "a única e verdadeira felicidade na terra", o sexo higiênico, o único permitido e "fundamento da união conjugal". Do outro lado — da *desordem* —, os jovens infelizes, a prostituição feminina, a família destruída, as "espeluncas do vício" e o sexo "depravado" que só traz "desonras" e infelicidades.

Ao defender a ordem social "nas modernas instituições", Nísia Floresta está garantindo, mais uma vez, a virtuosidade feminina e o "sublime ofício de regeneradora do homem" a ser desempenhado pela mulher. Daí sua condenação a tudo que pode abalar os valores da sociedade burguesa e conduzi-la ao "precipício infernal". Por isso também a impaciência com os responsáveis pela "mais importante de suas reformas: a educação da mulher". Ao construir sua narrativa contrapondo "as flores" (a ordem e o progresso) e "o abismo" (a devassidão dos costumes e a desordem), nossa autora mais uma vez dá sua contribuição ao pensamento que se pretendia o mais progressista de seu tempo.

Examinemos agora *Fany ou o modelo das donzelas* e *A mulher*. O primeiro é um texto curto, sem diálogo, semelhante

a uma novela, que foi publicado no Rio de Janeiro em 1847. O fato de nunca ter sido localizado um único exemplar dessa primeira edição impede que se conheça a tipografia que o imprimiu e as disposições gráficas que recebeu.

Felizmente, um manuscrito da autora que esteve guardado durante dezenas de anos em "fina encadernação" na biblioteca da família de Antônio Augusto Borges de Medeiros, foi doado ao historiador Fernando Osório Filho em 1935. Essa generosa doação permitiu que a narrativa se tornasse conhecida e tivesse um destino diferente de *Daciz ou a jovem completa*, a outra novela da autora, hoje completamente perdida. O manuscrito, que trazia na folha de rosto a data de 8 de abril de 1847 e o nome "Colégio Augusto", foi incluído por Fernando Osório no livro *Mulheres farroupilhas* junto aos estudos de mulheres gaúchas que participaram ativamente daqueles acontecimentos revolucionários.[10]

O outro texto — *A mulher* — é bem posterior. Foi publicado inicialmente em italiano e compõe com outros o *Scintille d'un'anima brasiliana*, já citado. Em 1865 foi traduzido para o inglês por Lívia Augusta de Faria e publicado também em Londres. A aproximação nesse momento entre *Fany* e *A mulher* não significa, em absoluto, que os dois textos sejam semelhantes em sua construção, na temática ou que pertençam a um mesmo gênero. Pelo contrário, foram as diferentes formas de se tratar a questão feminina em ambos que impuseram essa aproximação, junto com a percepção de que, no fundo, eles se completavam. Senão, vejamos.

Fany ou o modelo das donzelas deve ser considerada uma novela de cunho didático-moralista, pois conserva bem nítida a intenção autoral de servir de leitura para a juventude feminina em geral e, em particular, para aquela do Colégio Augusto. Deve ter sido, em seu tempo, o que hoje se denomina uma "leitura paradidática", isto é, uma leitura indicada para ser realizada como um trabalho escolar. Essa modalidade literária esteve por longo tempo vinculada à pedagogia, pois continha o propósito explícito de contribuir para a *formação* dos educandos por meio da estereotipia dos "bons exemplos morais" que se queriam transmitir à mocidade. Já o outro, *A mulher*, é um misto de ficção e ensaio dirigido a leitoras já adultas, em que Nísia Floresta vai focalizar a mulher européia, a questão da amamentação e dos cuidados maternos com filhos recém-nascidos. Os princípios ideológicos da autora, ao nosso ver, perpassam de um para outro texto, apesar dos 12 anos que os separam, assegurando uma forte coerência interna entre eles.

A adolescente que Fany representa, a jovem perfeita, que não será nunca, evidentemente, uma mulher como as que surgem no outro texto. Também a mulher que abandona o filho revela, com seu gesto, não ter tido uma formação "sólida", nem recebido os exemplos maternos e escolares que estiveram presentes na educação de Fany. O denominador comum aos dois textos continua sendo, portanto, a preocupação com a educação moral

das mulheres, a única que lhes daria a consciência dos deveres que as esperam no futuro. Examino separadamente as duas narrativas para melhor explicitar essa questão.

FANY OU O MODELO DAS DONZELAS

A história de Fany passa-se em Porto Alegre durante o episódio histórico da Revolução Farroupilha (1835-1845), acontecimento vivenciado em parte pela autora que aí residia por ocasião do início dos conflitos entre os revoltosos e o Exército Imperial. A personagem é uma adolescente, primogênita de numerosa prole, cujos pais se engajam ao lado dos *farrapos*. O pai torna-se chefe de um grupo; a mãe, uma entusiasta das idéias liberais que apóia irrestritamente o marido em suas expedições. Apesar do envolvimento paterno e materno, Fany não toma partido e permanece a "filha exemplar" e a "adolescente estudiosa", ocupada única e exclusivamente em obedecer aos pais e em praticar "as virtudes" que se desejavam numa menina-moça. Em meio à revolução, ela assume o comando da casa e o cuidado com os irmãos menores.

O fato de essa narrativa estar vinculada aos acontecimentos de 1835 em Porto Alegre parece ter sido suficiente para que ela fosse considerada apenas uma *crônica* da Revolução Farroupilha e passassem despercebidas as reais intenções de sua autora, inclusive as opiniões acerca do episódio, que aí ela explicita. Assim, lembrando as *famosas* "conferências republicanas a favor da Federação" feitas por Nísia Floresta no Rio de Janeiro em 1842, alguns estudiosos concluíram pela identificação desse texto e da autora com os ideais *farroupilhas*. É o caso não só de Fernando Osório ("formoso e emocionante trabalho literário vazado em forma cristã sobre as peripécias da guerra dos Farrapos"), de Adauto da Câmara (que o considera "episódio da Revolução Farroupilha")[11], como também de outros leitores mais recentes desse texto, como os ensaios reunidos em *O papel da mulher na Revolução Farroupilha*, publicado por ocasião do sesquicentenário dessa revolução.[12] Nesses textos, em que são lembrados os mais diversos aspectos da participação feminina no episódio — a mulher guerreira ou "farrapa", as estancieiras corajosas, as intelectuais e as *chinas* —, pode-se perceber uma opinião comum em todos eles: consideram a personagem Fany e sua autora, Nísia Floresta, elementos favoráveis à Revolução.

Mas uma leitura atenta dessa narrativa revela um posicionamento bem diverso, a meu ver, daquele que esses autores apontaram. Basta que observemos a forma como a Revolução Farroupilha é introduzida no texto, o tratamento que recebe por parte da voz narradora e o papel que os personagens — Fany e seus pais — aí desempenham. Longe de ser prenunciada, desejada ou mesmo justificada, a revolta chega de repente, rompendo a harmonia do lugar e da vida das pessoas que ali habitavam. A capital de São Pedro do Sul era, segundo a narradora, um "paraíso", até então com águas cristalinas, fartura de alimentos, "férteis campinas", "prodigiosas flores". Enfim,

> (...) trazem à imaginação o quadro que se nos traça desse Éden feliz onde a soberana Bondade de Deus colocou o primeiro homem; quadro que é completado pela simplicidade e lhaneza dos excelentes habitantes desses campos, que ora descrevo. Chácaras — onde abundam saborosos frutos da Europa — se oferecem aos olhos do contemplador, que se extasia à vista da simetria com que ali brotam as roseiras e os cravos de todas as qualidades sem exigirem difícil cultura. As frentes da mor parte dessas chácaras, coroadas de rosas, e como que situadas por entre o azul do céu e o verde das montanhas, apresentam no delicioso Outubro um panorama digno do pincel de Rafael!
>
> As vinhas pendentes com o peso de seus crescidos cachos esperam o outono para oferecer o néctar sob a cor da pérola ou do roxo violeta. O aveludado pêssego, o saboroso damasco, a rubra maçã, a roxa cereja e a linda amora, sucedem a estação das flores e dão à Ceres um triunfo sobre a Flora. Este delicioso país oferecia em seu seio até 1835, tudo quanto o homem pode desejar sobre a terra: a paz, abundância, simpleza e a doce influência de um clima sadio. (p. 66-7)

O rompimento da harmonia (ou, como quer o texto, o momento em que as "brilhantes qualidades e virtudes" de Fany "iam ser submetidas à mais rude prova") ocorre em 20 de setembro de 1835, dia em que os revoltosos invadem a província de São Pedro, destituindo o governo e impondo uma nova ordem. Aqui e em outras passagens, quando se detém nos fatos históricos, a narrativa adquire um tom de crônica histórica, fornecendo datas (como a da vitória legalista de 15 de junho de 1836) e uma versão pessoal dos episódios.

A participação do pai de Fany merece uma repreensão da narradora não só porque deixa de cumprir com os deveres paternos de proteção e amparo à família, como por ter se aliado aos interesses contrários àqueles que um dia defendeu, ou seja, as "fileiras legais". Fica a dúvida se também seria repreendido se outra tivesse sido sua opção.

> (...) seu pai que surdo à voz do dever que o chamava junto a uma esposa virtuosa e doze filhos, correra a empenhar-se em uma guerra civil, murchando dest'arte os louros que havia colhido nas fileiras legais quando combatera outrora o estrangeiro em defesa de sua pátria! (p. 69)

Ao final, quando é negociada a paz entre os partidos, a narradora parece explicitar uma certa simpatia

pelo governo que devolve a liberdade, as terras e os bens daqueles que se insurgiram contra ele, afinal, "uma anistia geral fez esquecer os ódios inveterados e por uma bondade especial do chefe da Nação todos os rebeldes ficaram em seus antigos empregos, gozando dos seus direitos."

Se o homem — o *pai* — é repreendido porque seguiu impulsos patrióticos e se engajou nas fileiras farroupilhas, a mulher vai merecer mais ainda a censura por parte da narradora. A adesão à política significava simplesmente o esquecimento das "virtudes pacíficas de seu sexo" e o abandono das funções domésticas. A caracterização da mãe de Fany contém alguns dos elementos que marcavam o comportamento das "farrapas" — as mulheres-guerreiras que teriam fundado um "partido político feminino" para melhor participarem da revolução. Segundo o texto, a mãe segue "a torrente tempestuosa do entusiasmo", é "deslumbrada" com os ideais então defendidos, apóia sempre os atos do marido e chega a ir ao campo de batalha levando consigo os filhos, pois, "delirante, quer ver" o que ali acontecia. Num momento de exaltação exclama, "como uma antiga espartana": "Vai, eu cuidarei em tua ausência de nossos filhos; repele os inimigos de nossa pátria, e não voltes se não voltas vitorioso!"

Na negação da própria individualidade em nome do bem-estar do outro parecia se apoiar a expectativa da autora.

Opondo-se radicalmente à mãe e às mulheres engajadas estava Fany. Em vez de incentivar a guerra, ela a condena; sofre antecipadamente, prevendo a dor, os transtornos, os sofrimentos de todos. Afinal, se ela era um modelo *ideal* de comportamento feminino, parece-nos que outro não poderia ser o exemplo a não ser o da jovem que não toma partido entre as facções, que fica indiferente à política e não se deixa levar pelos arroubos dos que a cercam.

Fany, aliás a única personagem nomeada, caracteriza-se por manter o mesmo comportamento e as mesmas *virtudes* em praticamente todo o texto, independentemente da situação em que se encontra. Assim, ela é descrita aos 13 anos como filha exemplar, jovem modesta, asseada, obediente e laboriosa; aos 15, em plena revolução, tem oportunidade de desenvolver "grandemente todas as virtudes de seu sexo", animando a mãe, cuidando dos irmãos e dos feridos; e oito anos depois (supõe-se por volta dos 20) ela aparece realizando exatamente o que havia sido antecipado pela narradora, isto é, cuidando da casa, da educação dos irmãos menores, zelando pela mãe viúva,

numa dedicação sempre completa e espontânea. Trata-se, pois, de uma personagem tão estereotipada que não se altera apesar dos anos e se conserva praticamente a mesma do início ao final da narrativa.

> A sensível Fany pelo contrário, sem proferir uma palavra que ferisse o que seu pai chamava nobre patriotismo, com sua mãe apresentava, em sua mudez, um contraste singular com aquele entusiasmo, que tão pouco se acordava com a doçura e timidez natural de seu excelente caráter. Ela implorava ao criador pelos caros autores de seus dias e continuava com ardor nos seus exercícios diários, sem que aquela mudança política tão vantajosa para seu pai, tivesse em nada influído sobre seus hábitos ordinários. (p. 70)

A eclosão da revolução em sua província e mesmo dentro do próprio lar não foi o bastante para sequer alterar a rotina das obrigações dessa personagem. Ao insistir na neutralidade e indiferença de Fany por tudo que acontece à sua volta, a narradora parece estar precisamente firmando aí sua opinião de como deveria ser o comportamento ideal de uma jovem. A ênfase na exaltação de tais qualidades termina por revelar o que realmente importava: dar às "virtudes femininas" um estatuto maior do que qualquer outra questão aí enunciada. Para compreendê-la (e em parte justificá-la), basta que nos lembremos mais uma vez das educandas do Colégio Augusto, as leitoras privilegiadas desse texto. O objetivo era lhes dar um modelo de comportamento que resumisse as virtudes desejadas em uma jovem. Por isso, os exemplos de abnegação total à família, de obediência irrestrita e amoroso respeito aos pais, de cuidados maternais para com os irmãos menores. Na negação da própria individualidade em nome do bem-estar do outro parecia se apoiar a expectativa da autora de educação moral e de comportamento para a mulher.

A MULHER: NAS ORIGENS DA MÍSTICA FEMININA

E, finalmente, vejamos o texto intitulado *A mulher*,[13] que se destaca dos demais por ser possível observar nele tanto a já conhecida diversidade de perspectivas que compõe o pensamento de Nísia Floresta como o hibridismo de gêneros que se configurou no traço comum da maioria de seus escritos. Em *A mulher* se delineia, a meu ver com clareza, o processo intelectual da autora e sua oscilação (se é que posso chamar assim) entre a ficção, o ensaio, a crônica e o texto com propósitos didáticos. É o momento por excelência de encontro entre seu espírito criador e seu espírito crítico. Ela inicia como se estivesse escrevendo um conto, mas não resiste ao apelo da análise e da reflexão inerentes a sua personalidade e o transforma numa narrativa, que guarda aproximações tanto com uma matéria jornalística como com tomadas de cunho sociológico e filosófico. Há nele, portanto, pelo menos três instâncias criativas: a ficção, o "estudo de campo" e a reflexão; e três *Nísias*: a ficcionista, a observadora do comportamento humano e, por fim, a filósofa. Cada um

deles está intimamente ligado ao outro e funciona, veremos, como uma espécie de preparação ou de motivação para o seguinte.

De início narrada em terceira pessoa, temos a história de duas mulheres que tomam um trem em direção aos subúrbios parisienses. A ambientação e o clima realista se impõem desde o início. Vejamos o próprio texto:

> Agosto chegava ao seu fim. Uma tempérie de 30 graus parecia quase sufocar os habitantes de Paris. Havia soado então o meio-dia, quando duas mulheres entraram nos vagões da estrada de ferro de Estrasburgo para ir a uma aldeia a vinte léguas de Paris. Após duas horas elas deixaram a estrada de ferro e tomaram um veículo que as conduziu, por entre risonhas colinas, aonde pudessem achar um pobre lugarejo, escondido entre as árvores de uma estrada não conhecida por elas.
>
> O que iriam elas procurando? Por que os seus corações enterneciam-se em descobrir o campanário da aldeia e daí a poucos passos a fumaça que saía das chaminés de negras cabanas?

O suspense provocado pela pergunta não se sustenta porque a resposta vem a seguir: buscavam um "pobre anjinho abandonado em mãos mercenárias", ou seja, uma criança que ali fora deixada para ser criada por uma ama-de-leite. Em encontrá-lo estava a razão da viagem das personagens; na condenação desse costume francês, a base da reflexão que se fará depois.

Nísia Floresta tratará, portanto, de um problema atualíssimo na França daquele tempo e que, apesar das investidas dos filósofos e médicos, não demonstrava ainda na prática sinais de esgotamento. Bem antes do século XVIII, sabemos, mandar os filhos para a casa das amas no campo costumava ser interpretado como uma "prova de amor" das mães. Segundo esse raciocínio, elas "sacrificavam" seu desejo de *maternagem* em nome dos "benefícios" da saúde que os filhos obteriam vivendo no interior, já que os "ares" da cidade lhes eram prejudiciais. Desde 1821 existiam em Paris estabelecimentos particulares que serviam de intermediários entre as mães e as amas, tal era sua procura e a dificuldade em localizá-las.

As taxas de mortalidade infantil deviam ser amplamente conhecidas, pois eram muito altas e alcançavam em algumas regiões quase a metade do número de crianças. De 21 mil crianças nascidas em Paris em 1780, menos de mil foram amamentadas pela mãe, outras mil por uma ama em domicílio e as demais, 19 mil, foram enviadas para o interior para a casa de amas-de-leite. Havia mesmo lugares na França em

que chegavam a morrer quase 90 crianças em cada 100, como era o caso da Seine-Inférieure, onde, na década de 1860, morreram 87 crianças em 100 nascidas vivas.[14] Mas apesar dos números impressionantes relativos à mortalidade infantil, permanecia quase inalterado o comportamento das mães francesas que continuavam enviando seus filhos às mesmas *nourrices* e recusando-se a assumir o aleitamento. Não faltou, inclusive, entre os que denunciavam tal situação, a acusação de que tal comportamento encobria, na realidade, um "infanticídio disfarçado".

A indiferença materna pelo filho costuma ser explicada de inúmeras formas: a insignificância social da criança, que era então apenas um "objeto tedioso" ou *poupart*; a existência do "amor seletivo", que privilegiava um filho em detrimento dos outros (geralmente o primogênito, herdeiro exclusivo do patrimônio e dos títulos quando os pais eram nobres); a educação equivocada das meninas, que apenas incentivava o gosto por futilidades; e ainda, o fato de as tarefas maternais serem consideradas apenas "normais" ou uma "coisa vulgar" e não trazerem em si nenhuma *glória* para a mulher.

Além disso, havia o fato de essas tarefas representarem muitas vezes um estorvo para a vida social burguesa, impedindo os prazeres da vida elegante, como receber e fazer visitas, freqüentar os teatros, a ópera e os salões. A taxa elevada de mortalidade devia contribuir também para que as mães não se apegassem muito aos bebês, pois podiam perdê-los com facilidade. Elas ainda não tinham consciência de que tais taxas eram tão altas justamente devido ao seu pouco (ou nenhum) cuidado.

Só a partir da década de 1870 essa questão parece adquirir importância e se tornar um problema nacional, pois passa a ser motivo de inúmeras matérias de jornais, de calorosos debates entre a classe política e de preocupações do governo e dos médicos. Foi para reverter tal quadro que se formou quase que um *complô* entre Igreja, filósofos, moralistas e médicos. Estes, empenhados na criação de uma nova ordem social e decididos a garantir ao Estado um maior número de sobreviventes, montam os mais variados argumentos, inclusive comparando a mulher que não amamenta com a fera, que, apesar de fera, amamenta seus filhotes. Compreendia-se que só o apelo ao amor materno não era capaz de levar uma mulher a cumprir seus "deveres de mãe". Os valores sociais, religiosos e morais foram, então, mobilizados.

Nísia Floresta, ao fazer a análise do problema e ao condenar com veemência tal costume, se por um lado junta sua voz àquelas que neste tempo já se preocupavam com a questão, por outro se antecipa em alguns anos ao grande debate que ocorrerá no país. Ao dedicar esse texto *àquelas* mães que abandonam os filhos, ela contribui também para a mudança de comportamento das mulheres francesas, principalmente pela louvação da função materna e da insistente demonstração do quanto a prática de deixar os filhos em mãos estranhas era nociva para eles e para a sociedade como um todo.

Assim, quando as personagens de *A mulher* se afastam de Paris e chegam ao subúrbio, elas encontram uma *outra* realidade que revela, por sua vez, a *verdade* que a cidade grande tentava ocultar afastando-a de seus limites. Daí o lugarejo ser "escondido" entre árvores e a estrada "não conhecida" por elas. Ao se adentrarem no subúrbio e ao encontrarem ali as "provas" das mazelas sociais, as personagens se adentram também no próprio interior da condição feminina e encontram *sua outra face* (e sempre muito escondida): a falta de amor de muitas mães por seus filhos. Afinal, não se costumava alardear que o amor materno era *inato* a todas as mulheres e que fazia parte mesmo da *natureza* feminina?

O narrador (melhor dizer, a narradora) detectará com precisão esse problema social e o explorará em profundidade nas páginas seguintes. Por isso a descrição tão contundente do local onde se encontrava a criança que as duas personagens buscavam:

> Finalmente, à fúria de procurar, conseguiram descobri-lo, e o veículo parou diante de uma abjeta cabana. Apearam da carroça e entraram naquele tugúrio, sem serem recebidas por ninguém. Ó qual espetáculo, enojante e a um só tempo condolente, oferece-se aos seus olhares!...
>
> Um úmido aposento, sem ar, com um assoalho de pedras disformes cobertas de lodo; uma janela, ou melhor um buraco, jogava como que uma réstia de luz sobre os sujos e velhos móveis que entulhavam aquela caverna humana, onde a panela do domingo fervia na enegrecida lareira. Uma cama, cujo escuro baldaquino ornava com o restante dos objetos espalhados aqui e ali, anunciava a desordem e a falta de qualquer asseio. A eira lotada de pútrido estrume tresandava, não menos que o quarto contíguo, um odor incômodo impossível de sustentar (....) As duas mulheres entreolharam-se sem que pudessem dizer palavra. (p. 173-4)

De repente, uma das mulheres interrompe a narrativa que se fazia na terceira pessoa e assume a identidade de autora que ali estava acompanhando uma amiga — a avó da criança —, assumindo também a narrativa em primeira pessoa. É precisamente aí que inicia um outro momento, o segundo desse texto. Agora, bem diverso será o enfoque do problema e o tom de quem o descreve, pois tratar-se-á da voz de quem vivencia a experiência.

> Ó mães sem coração, que abandonais os mais sagrados deveres da natureza, destacando de vosso seio os próprios filhos, esta

> parte de vossa alma, para mandá-los sugar um leite estranho em alguma longínqua aldeia, onde não dais depois o ar de vossa presença! A vós, somente, eu quero narrar o que vi: ante vossos olhos quero eu desdobrar o deplorável quadro que frangeu-me o coração, e que formará o processo verbal de vossa desnaturação face às gerações porvindouras! (p. 174-5)

A partir de então, enquanto o vocativo que designa as leitoras privilegiadas não estiver explícito, elas estarão presentes por meio das chamadas da ensaísta e dos "conselhos" que faz ao "coração feminino" acerca da "missão da mulher" na sociedade. O segundo momento se inicia, portanto, quando a companheira de aventura resolve retornar a Paris para interceder pelo neto junto ao genro, e a autora decide alugar um quarto em casa de uma pastora e ficar sozinha na aldeia por mais algum tempo. Ela pretende "estudar" melhor aquelas mulheres por meio da observação *in loco* e recolher informações que lhe permitam compreender, com mais profundidade e extensão, o problema.

As diferenças entre os sentimentos das duas amigas — a francesa, "comovida até a alma", e a brasileira, "mais que comovida, horrorizada" — pretendem marcar também as diferenças que existiriam entre as duas sociedades.

> Pelo costume que ela tinha de ver tais cenas, o seu coração não sofria senão porque esse menino era seu neto; mas cenas deste tipo, por serem novíssimas para mim, causavam-me não menos maravilha do que horror e quis obter daí argumento para um estudo não totalmente inútil. (p. 178)

Com efeito, não houve no Brasil a prática da criação de filhos afastados da mãe e junto das amas, até porque era outra a experiência política. Mas se essa prática não ocorreu, existiu por sua vez a presença constante da escrava ama-de-leite (ou *mãe de criação* e *mãe-preta*), que durante alguns séculos também substituiu a mulher junto aos filhos, não só na nutrição como em todos os cuidados que se faziam necessários para sua criação.

Curiosamente, nossa autora não quis relacionar no seu texto o problema da perspectiva francesa com a modalidade brasileira, até para constatar o quanto era comum naquele tempo as mulheres se esquivarem de suas tarefas maternais. Havia, inclusive, o reforço ideológico (tanto num como em outro caso) de que a mulher burguesa era "fraca", "não tinha leite" ou que a amamentação acabaria por "exaurir" suas forças após o esforço do parto, comprometendo sua sobrevivência. A esses se somavam os argumentos de ordem moral e social que consideravam o aleitamento um ato "pouco digno" e "animalesco" e decretavam "em nome do bom-tom" ser a amamentação "ridícula e repugnante". [15]

Não é de surpreender, portanto, que a maioria recorresse a um ou outro expediente como forma de se eximir dessa obrigação. No caso brasileiro, a mulher negra estava *à mão* e possuía todos os "requisitos" necessários para bem alimentar as crianças. Não faltavam nem mesmo tratados

médicos que lhes acentuavam as vantagens nutricionais e as "condições eugênicas", ou os que atribuíam uma influência diferenciada do clima tropical sobre as mulheres brancas e negras, alterando a capacidade de amamentação de uma e outra. Segundo um desses estudos, o clima esgotava as *forças vitais* nas brancas e irritava seu sistema nervoso; enquanto nas outras, ao contrário, a saúde prosperava e também o seu poder de amamentação.[16] Apenas quando deixou de ser conveniente acreditar nessas falácias, inverteram-se os valores: a escrava deixa de ser o "anjo-da-guarda" do menino branco e se torna o "demônio doméstico", um elemento corruptor da família branca; seu leite passa a ser considerado vicioso, impuro, um transmissor de doenças. Estava decidido que era tempo da mãe-branca-burguesa assumir suas responsabilidades.

Voltemos ao texto nisiano. No momento em que decide observar *in loco* o problema, a autora assume um papel de "narradora-repórter" e seu texto, as dimensões de uma reportagem. Assim, ela faz entrevistas, visita casas, interessa-se pela vida das crianças e das mulheres, recolhe depoimentos, acumula experiência.

> Era minha intenção ver com meus próprios olhos aquilo que tinha-me sido mais vezes referido; e consegui facilmente; porque os camponeses ignoram ainda as muitíssimas sutilezas de que servem-se os habitantes das grandes capitais para velar a verdade. Nos campos acha-se ela toda nua, e aí desdobra-se a pompa de suas belezas aos olhos de quantos a veneram.
>
> Escutai, ó mães, escutai, a narração daquilo que me aconteceu ainda de ouvir. (p. 179)

Por meio dos *flashes* dos diversos casos e do registro de flagrantes da vida no campo, seu texto adquire foros de verdade porque tais imagens são descritas por alguém que *viu* e *viveu* a situação. Em vez de se limitar a um simples registro formal, de simplesmente comentar um acontecimento de que ouvira dizer, a autora investiga a fundo e se autoriza assim, aos olhos das leitoras, a falar a respeito. A *transcrição* dos diálogos entre ela e as mulheres é um dos recursos utilizados que contribui para tornar ainda mais *real* sua narrativa e também para mais aproximá-la de uma pesquisa de caráter sociológico.

> Em um magote de garotos que gordos e gaios brincavam alegremente, achava-se uma grácil criaturinha trazida por uma

> menina de sete ou oito anos, que revirava-a em seus braços. Eu o avistei, perguntando àquela inocente que o tinha em custódia se fosse seu irmãozinho. — 'Não', respondeu-me, "é um amamentado de Paris". (...)
>
> Aqui, vindo ao meu encontro outra camponesa, mostrava-me uma carreira de seis ou sete meninos, todos vivazes e robustos, indicando-mos pelo nome para satisfazer minha curiosidade. — 'E aquela lá?' demandei-lhe, indicando uma menininha que ainda não se sustinha bem em pé. — 'É um dos meus dois amamentados de Paris'. — 'Como fazeis vós' repliquei, 'a amamentar três de uma vez?' — 'Que hei de fazer?' — respondeu; 'aqui é tão duro tocar a vida! e é preciso arranjar-se de algum jeito.' (p. 179-80)

Em pouco tempo, à custa de observar que "os de Paris" eram sempre "os mais sujos", "amarelos" e "mirrados", o texto desmascara o "habitual pretexto" das mulheres de manterem os filhos distantes devido "ao bom ar campestre" ali existente. A isso somam-se as denúncias colhidas nas declarações das camponesas de pais que deixavam de mandar a quantia combinada; de outros que se mudavam e nunca mais davam notícia; de crianças que morriam e o responsável nem ficava sabendo. Também surgem das páginas um sem número de pequenas tragédias vividas por algumas crianças: como a do bebê que caiu e quebrou um braço; a do que morreu devido a uma papa muito dura; a de um outro ainda que foi devorado por um leitão no quintal da casa onde morava. O valor desse texto reside, sem dúvida, justamente na construção realista de um painel de época e do problema social dos amamentados que a afligia. E no seu papel demolidor, ao realizar o desmascaramento das falsas notícias de que as crianças eram felizes e bem tratadas pelas amas.

A atitude pretensamente "imparcial" que a autora tenta adotar em seu *estudo* não se sustenta. O interesse demonstrado pelas crianças abandonadas termina por trair a aparente curiosidade. Apesar das evidências de falta de cuidado e da ganância de muitas camponesas, ela ainda assim justifica e compreende o lado das amas-de-leite — das *mercenárias*, como se dizia —, e delas mostra uma outra face pouco conhecida: humana e explorada. Em última instância, seu texto conclui que não eram elas as "culpadas" de as crianças serem ali maltratadas e de até morrerem, pois a rigor não tinham condições nem de criar os próprios filhos, tais as dificuldades econômicas e tantas as atividades que tinham de desempenhar para sobreviver. A grande culpa — *naturalmente*, pode-se até dizer — recai sobre a mulher burguesa que não amamentava e mandava os filhos para serem criados longe de suas vistas. A autora apela assim também (como a igreja e os higienistas faziam) para a culpabilidade das mulheres, como forma de conseguir convencê-las a assumir os cuidados com os filhos.

> Aquela multidão de meninos repudiados pelo seio materno e condenados a definhar em meio a privações, ofereciam-se-me em lúridas cores e quase em relevo por

> trás do quadro de tão risonha natureza, como uma maldição universal sobre os progressos de uma mal organizada sociedade, que se gaba de seus modernos triunfos, arruinando de tal modo os alicerces das mais sagradas leis da natureza! (p. 184)

O fato de Nísia Floresta ter realizado um "estudo de campo" e a partir do conjunto das impressões recebidas fazer uma abstração e ainda teorizar a respeito, poderia talvez sugerir uma aproximação entre sua atitude "científica" com a corrente filosófica e religiosa positivista, que valorizava o conhecimento racional fundado na observação e experiência. Mas essa aproximação deve ficar reduzida apenas à atitude empírica da pesquisadora. O aforismo comtiano "ver para crer" era limitado (é bom lembrar) pelo dogma positivista que negava a explicação do "por que" dos fenômenos. Estes podiam ser conhecidos apenas em suas relações — isto é, "como" aconteciam — e nunca em sua essência ou causas íntimas.

Só que a autora (e seu texto o confirma) não se detém apenas nos fatos observados e quer conhecer a *origem* mesma desses fatos. E é precisamente nesse avanço da investigação que reside seu distanciamento da conduta científica positiva. Aqui ela pergunta e ela mesma responde:

> Qual é a origem de tantas monstruosidades que vemos produzidas em todo lugar pela civilização e alimentadas pelo hábito?
> Não é preciso procurar muito para trazê-la à luz, porque ela está clara por toda parte.
>
> — A descrença!
>
> E de onde vem este flagelo destruidor?
>
> — Da Educação.
>
> Da educação moral, de que tenciono aqui falar, falta geralmente por toda parte: por toda parte é esboçada, não sendo em parte alguma levada ao seu termo. Daí a origem e a causa capital de todos os males morais que afligem e afligirão ainda por longo tempo o gênero humano. (p. 87-8)

Passemos ao terceiro e último momento desse texto, qual seja, o da elaboração de reflexões que a autora, já em Paris, faz acerca de sua experiência. A narrativa se distancia mais da ficção e ganha um certo tom ensaístico e moralizante. Assume um tom pessoal com o foco narrativo na primeira pessoa e adquire uma atitude crítica que bem revela o amadurecimento das convicções e a plenitude intelectual e existencial de quem o escreve. Ao retomar as "forças-motrizes" de seu pensamento, ou

seja, os assuntos que sempre motivaram seus escritos, agora com mais veemência e mais apelos persuasivos, visando a todo custo conduzir o pensamento de sua leitora, o texto adquire um caráter nitidamente *formativo*, pois, mais que *informar*, pretende *formar* consciências e propor uma reforma em nível de comportamento.

Esse terceiro momento será, também, o momento da *catarsis* e do desabafo autoral. A mulher que retorna não é de forma alguma a mesma que partiu, pois esta vem "desgostosa", "impressionada", marcada pelas "dolorosas excursões" e tem o "coração fechado" de angústia. O fato de haver conhecido um *outro lado* da grande cidade parece ter dado a ela mais forças para resistir aos seus encantos e não se deixar seduzir por seu aparente esplendor.

> O brio daquela altiva e clamorosa metrópole, os seus palácios suntuosos, os belos monumentos, os esplêndidos cafés, domicílio eterno dos ociosos, as ricas lojas, as filas das carroças que se dirigem ao luxuriante bosque de Boulogne para recreação dos elegantes e de todos aqueles que dão-se folga; essas milhares de pessoas que vão e vêm por toda parte, uns a negócios, uns a passeio; todo esse movimento enfim, que mostra a operosidade de um povo inteligente e progressivo, apertou-me ferozmente o coração e, quase disse, repugnou-me. Porque à memória de tantos infelizes que morrem de miséria nos sótãos e dentro de escuras tocas, mesmo em meio a esta grande cidade que faz pompas de um luxo desmedido, juntava-se agora a memória daquelas crianças mesquinhas dadas em custódia, ou melhor dizendo, confinadas naqueles campos, enquanto seus pais fazem parte de um tão grande movimento de gente! (p. 184-5)

O olhar que agora estende sobre a cidade está impregnado da força da realidade que conheceu nos campos e mesmo quando aparentemente divaga por entre outras questões, ao fundo permanece o quadro das crianças abandonadas pelas mães a lhe servir de constante inspiração. Com esse olhar novo desvenda o egoísmo, a vaidade burguesa e a hipocrisia social que impediam os pais abastados de optar pelas *creches* em vez das amas. Segundo o raciocínio burguês, como aquelas "casas de caridade" eram utilizadas pelos mais humildes, não ficaria *bem* se eles — os burgueses — o fizessem. "Falta a eles o coração, mas não o orgulho e a vaidade", conclui a autora.

A origem da degradação social, segundo ela, estaria na ausência de uma "educação moral" efetiva, a única capaz de curar "as chagas gangrenadas da sociedade" e de completar a obra do "progresso" a um bom termo. Por educação moral parece compreender agora a massificação das virtudes — como amizade, abnegação, compreensão, laboriosidade — em todos os seres humanos, de modo a ampliar os laços de solidariedade entre os homens. O componente romântico de seu protesto é inegável e, talvez por isso, o tom moralista e a intenção moralizante atingem aqui o seu ápice. A autora pretende contribuir com seu protesto, repetimos, para a melhoria social como um todo e, especificamente,

para a reabilitação da condição feminina. De certa forma ela faz, nessas reflexões, um diálogo com aquela que era a grande problemática de seu tempo: o conflito entre a modernidade e a realização do ser humano.

> O homem descobriu tudo, tudo aperfeiçoou em favor de uns e a dano de outros. A mente tudo inventou e aprofundou. Mas a força intelectiva não sabe, nem saberá jamais, harmonizar todas as partes isoladas dos elementos, tidas em despeito ou em negligência desde os primeiros séculos.
>
> Essa operação aqui e ali experimentada, mas sempre concluída no nada por falta de homogeneidade nos princípios dos homens, poderá unicamente constituir a base fundamental do verdadeiro progresso da sociedade, que nada mais é, como todos sabem, que a prosperidade dos povos. (p. 188)

O *motor* capaz de dar um novo impulso a tudo isso, mas que ainda falta fazer funcionar não é outro (já o sabíamos) senão o coração feminino. Assim, finalmente, a autora alcança seu objetivo e tudo o mais adquire o aspecto de uma grande introdução à questão que realmente queria desenvolver. Ela estava convencida (esse texto nos confirma) da superioridade moral feminina, pois a mulher possuía, como elementos *inerentes* e *inatos* à sua *natureza*, justamente a ternura e a capacidade de doação e amor. Mas, observa, não bastava que a "natureza" lhe tivesse dado esses dons era preciso orientar seu coração por meio de "uma educação culta e fortificada na prática do dever e na razão", para que ela o utilizasse em benefício dos outros.

> O coração precisa ser trabalhado com uma educação especial e convenientemente ordenada; o que acontecerá quando, submetendo a ele o espírito e a inteligência, achar-se-á capaz de operar plenamente e dignamente no destino dos homens, fazendo ressaltar e harmonizar quanto há de grande, de belo e de nobre na progênie humana. (p. 190)

Para a *construção* da mulher que o século XIX pedia, era necessário, antes de tudo, dar a ela o sentido das "coisas úteis" e desinfetar sua alma dos falsos discursos de teóricos — os *feminolâtres*[17] — que atordoavam as mentes femininas com suas promessas e, ao fim, mantinham-nas submissas aos seus caprichos por meio de uma educação que pouco acrescentava. O "mau uso" que elas faziam de sua "ascendência" sobre os homens não podia ser, portanto, culpa delas, mas sim da educação que recebiam e dos homens que as incentivavam.

Nísia Floresta, mais uma vez, realiza nesse momento de seu texto uma espécie de retomada das idéias que primeiro apareceram nos *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Temos, assim, a enumeração de alguns preconceitos relativos às mulheres; a denúncia do abuso do poder masculino, da dupla moral e de uma educação que servia apenas para transformar as mulheres em *bonecas* para exclusivo usufruto masculino. A ironia com que trata os que defendem tal redução para o destino feminino bem dimensiona sua consciência do processo utilizado por eles tanto na sedução como na exploração feminina. Quando novamente retoma o diálogo com as leitoras é para mais uma vez exortá-las a se conscientizarem de sua condição de exploradas e indicarlhes o caminho que devem seguir. Mas esse caminho, longe de ser o da revolta, consiste precisamente no reforço de um *ideal feminino* como, aliás, ela também havia feito em *Direitos das mulheres*. Em suas palavras:

> Mostrai-vos todas generosas, ó mulheres; em vez de gritar contra os erros e as injustiças das quais sois as vítimas, procurai com vossa doçura, com uma bondade inalterável e com prudentes observações, extirpá-las de seu transviado espírito e pô-lo no bom caminho, o caminho da felicidade.
>
> Será essa a vossa mais digna vingança: será esse o único nobre expediente capaz de aparelhar-vos uma vida mais condizente com a vossa própria dignidade e com a vossa verdadeira missão sobre a terra. É tempo de todas as mulheres de coração reunirem-se sob a santa bandeira do bem universal, trazendo consigo o tesouro de ternos e pios sentimentos, do qual a natureza as dotou; e a firme resolução de operar para tornar-se útil à família e a toda a humanidade. (p. 197)

Se as mulheres — a autora está convicta — se unissem em torno de um projeto comum de *automelhoramento* ("sob a santa bandeira do bem universal") e decidissem reconduzir o próprio destino com o propósito de tornaremse "útil à família e a toda a humanidade", elas seriam as responsáveis pela regeneração da humanidade e se tornariam merecedoras da "glória maior". A apologia da mulher e do seu poder advindo do sentimento (ou de seu "coração") que se segue é nossa conhecida, pois está também em outros escritos de Nísia Floresta. O mesmo ocorre com a visão idealizada — quase utópica — do triplo papel de mãe, esposa e filha que ela desempenha junto à sociedade. Os "sagrados deveres" passam a ocupar, assim (e por muito tempo ocuparão), o espaço requisitado antes (por ela mesma e por outras escritoras) dos *direitos* das mulheres.

> Filha! Amai e respeitai os vossos pais, não por uma fórmula de obediência vulgar, mas por um sagrado dever que é tão doce de se cumprir para os amorosos protetores da nossa infância (...).
>
> Esposa! Guarda intacta a fé que jurastes ao homem por vós escolhido e fazei vossa delícia em dar-lhe prova (...) de que vós sois para ele não já um autômato para joguete, mas uma amiga circunspecta e devota, uma companheira inseparável e necessária à sua vida em qualquer vicissitude (...). (p. 200-1)

> Mãe! Esta, ó mulheres, esta é a um só tempo a vossa mais doce, a mais nobre, a mais relevante obra a cumprir. (p. 202)

Provavelmente, no desejo de mais ainda valorizar esses papéis, eles passam a ser acompanhados de expressões tomadas de empréstimo à religião, que terminam por lhes dar uma certa "dignidade" em sua "aura mística". Assim, o dever filial é um "sagrado dever", doce de cumprir; a vida conjugal, a "mais digna e santa". A maternidade é sempre uma "santa função", "uma missão", "um sacerdócio", "uma vocação". E, de acordo com esse campo semântico, o lar é um "paraíso"; a mãe, uma "santa"; e toda "boa mãe" é sinônimo de "santa mulher". Essas imagens permitem-nos deduzir o "sacrifício" do prazer individual em prol da família, conforme o comportamento de renúncia que se esperava das mulheres, incentivado pela religião.

Para corresponder ao título de "mãe" cabia à mulher renunciar aos "prazeres do mundo" e dedicar-se única e exclusivamente aos filhos sob pena de ser culpada por qualquer "mal" que lhes acontecesse. Foi precisamente para mais reforçar a opção das mulheres pela maternidade que essa e outras autoras se empenharam na condenação da "mulher de sala" e da mundana. Era preciso encontrar apenas nos afazeres domésticos sua plena realização e não desejar nada mais além disso. A recompensa por sua dedicação se revelaria na gratidão do marido, no carinho dos filhos, na casa organizada e, ainda, na "estima honrosa" com que os "intelectos iluminados" distinguiam as mães.

Entre os "conselhos" que a autora dá às mães, está precisamente o reforço do modelo estereotipado de uma dedicação exclusiva ao lar. Ser "boa mãe" era, antes de tudo, "esquecer de si mesma", ser "amorosa, simples, franca, autêntica, justa e modesta" diante dos filhos. Também significava não os confiar a ninguém; amamentá-los; zelar por sua saúde e por seus estudos; ajudá-los a "discernir o verdadeiro caminho"; desenvolver neles o "amor à humanidade", à ordem, à parcimônia, ao trabalho. Entre seus conselhos encontra-se ainda um que recomenda dar um tratamento igualitário aos meninos e às meninas como forma de prevenir os preconceitos e modificar naqueles a opinião futura sobre as mulheres.

> Nascestes mulheres e assim sede; não já na acepção deste vocábulo nos lábios dos vossos amáveis e lisonjeiros antagonistas, mas fazendo prova daquela virtude que melhor condiz convosco; a abnegação. (p. 200)

A construção da identidade feminina — sabemos hoje — teve que passar necessariamente pelo resgate da função biológica e pela delimitação do papel da mulher junto à família. E, ao contribuir para a construção dessa identidade, o nome de Nísia Floresta se alinha também entre os das teóricas e teóricos da reformulação da maternidade e do papel da mulher em nosso país, e mesmo na França, pois estava convencida (ela e as demais jornalistas e escritoras suas contemporâneas) de que esse "novo comportamento" daria *status* e *poder* para as mulheres, representando a grande chance para que estas se reabilitassem e se tornassem úteis à sociedade.

Não é o caso aqui, naturalmente, de negar a extrema importância que essa etapa representou na trajetória das conquistas femininas. Ao contrário, é preciso reconhecer que significou, na época, um passo adiante no encontro da dignidade e do respeito social. Apenas observo que, ao enfatizar nos seus escritos as "virtudes naturais" da mulher, ao lhe atribuir uma ação moralizadora diante da família e ao considerar a "educação moral" como a responsável pela maior consciência dos seus deveres, a autora termina por contribuir também para a construção e a cristalização de uma "mística feminina" que ocorria naquele momento e por tocar as mesmas teclas de outros pensadores, em tudo contrários a uma ampla emancipação da mulher. Segundo essa "mística", o melhor destino era "viver sua feminilidade" e ter como únicos sonhos ser apenas uma boa mãe e uma esposa perfeita, o que estreitava o mundo feminino aos limites do lar.

Para nós é fácil perceber a posterior manipulação ideológica desse discurso e suas conseqüências na vida das mulheres nas décadas que se seguiram. Da mesma forma, pode-se compreender os motivos que levaram tantas mulheres a ver no elogio da maternidade a fórmula mágica de escapar da condição desprezível em que a maioria delas vivia. Basta que tenhamos em mente as descrições que historiadores e viajantes fizeram da vida da mulher no Brasil-colônia, e não as consideremos nem como fantasia nem como exagero de seus livros. De "escrava doméstica" a "rainha do lar" parecia haver uma grande distância. Tão grande que enganou a maioria das mulheres, incluindo aí até as mais lúcidas.

Por isso, repito, apenas hoje é possível perceber a transformação de "libertação" numa nova camisa-de-força. Ou de como os "deveres" obscureceram os "direitos" e como foi difundida a crença de que a mulher só era capaz de realizar as tarefas ligadas à casa, ao marido e aos filhos. As mulheres de então não podiam mesmo perceber a nova forma de enclausuramento que se impunha, tão grande era o seu poder e tão sedutores os seus disfarces...

Enfim, essa é Nísia Floresta, e, esta, mais uma página de nossa história, que nos revela um pouco das muitas idas e vindas que foram necessárias na busca e na construção de nossa identidade e de nossos direitos.

NOTAS

[1] Esse texto resume um capítulo do livro *Nísia Floresa: vida e obra*. Natal: UFRN, 1995.

[2] *O Mercantil*, 02/1/1847. O mesmo comentarista em 17/1 ironiza o fato de o Colégio Augusto ter disciplinas "desnecessárias" às meninas, nestes termos: "Ensina-lhes latim. E por que não grego ou hebraico? Pobre diretora!"

[3] Cf. *Opúsculo humanitário*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 2 e 12. Todas as citações são dessa edição.

[4] MICHELET, Jules. *A mulher*. São Paulo: Monteiro Lobato Editor, 1925.

[5] Zaira Americana, pseudônimo de Maria Benedita de Oliveira Barbosa, escreveu *Zaira Americana mostra as imensas vantagens que a sociedade inteira obtém da ilustração, virtudes e perfeita educação da mulher, como mãe e esposa do homem*. Rio de Janeiro: Tip. Dois de Dezembro de Paula Brito, 1853.

[6] Cf. BERNARDES, Maria T. C. Crescenti. *Mulheres de ontem*? São Paulo: T. Queiroz Editor, 1988, p. 23.

[7] Para se avaliar a participação dos positivistas na educação brasileira, lembro que o Decreto 7.247 da Reforma Carlos Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879, que facultava à mulher o ingresso ao ensino superior na Faculdade de Medicina, foi derrubado pelo ministro positivista Benjamin Constant. Cf. CAIUBY, Maria Thereza C. In: BERNARDES, op. cit., p. 183.

[8] Em português são conhecidas as edições de 1842 e de 1845. Em italiano também foram duas: a de Florença (1858) e a de Mandovi (1859). E em 1859 foi traduzido para o francês. As citações referem-se à 2. ed. portuguesa, Rio de Janeiro: Typ. de F. de Paula Brito, 1845.

[9] Esse texto, datado de 1856, foi incluído em *Scintille d'un'anima brasiliana*, Florença, 1859. Apenas em 1997 esse livro foi traduzido e publicado em português, com o título *Cintilações de uma alma brasileira*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1997. As citações são dessa edição.

[10] Cf. OSÓRIO, Fernando. *Mulheres farroupilhas*. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1935, p. 54-71.

[11] OSÓRIO, op. cit., p. 57; CÂMARA, Adauto. *História de Nísia Floresta*, 2. ed. Natal: Dep. Estadual de Imprensa, 1997, p. 119.

[12] Os ensaios reunidos em *O papel da mulher na Revolução Farroupilha*. Porto Alegre: Tchê Comunicações, 1985 são: "Heroínas da resistência gaúcha", Niamara P. Ribeiro; "A mulher na Revolução Farroupilha", Maria D. da Silveira; "A mulher no período farroupilha", Hilda H. Flores; "Mulher e sociedade à época farroupilha", Rosane Frigeri e Francisco R. Rüdiger; e "Mulheres de 35", Aldira C. Retamozo.

[13] "A mulher". In: *Scintille d'un'anima brasiliana*. Florença, 1859. Traduzido por Lívia Augusta de Faria, filha de Nísia Floresta, para o inglês com o título *Woman*. Londres, 1865. As citações são da tradução de 1997.

[14] FORT, Léon Le. "La mortalité des nouveau-nées et l'industrie des nourrices en France". *Revue des Deux Mondes*, Paris, mars, vol. 86, 1870, p. 369-70. O autor informa ainda que no ano de 1870, em Paris, para cada cinco crianças nascidas vivas, uma morria antes do primeiro ano.

[15] Cf. BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p. 97. Também é preciso considerar que as advertências de ordem religiosa ou médica impedindo a mulher lactente de manter relações sexuais, encontravam forte resistência junto aos maridos que passavam a encarar a amamentação como um "atentado a sua sexualidade e restrição ao seu prazer". Idem, op. cit., p. 97-8.

[16] Cf. IMBERT, Dr. J. B. A. *Guia médico das mães*. O autor defende a conveniência de as amas-de-leite serem negras e descreve, inclusive, como deviam ser os peitos de uma boa ama para os pais poderem identificá-la. Cf. MAGALHÃES, Elizabeth K. C. de. & GIACOMINI, Sônia Maria. "A escrava ama-de-leite: anjo ou demônio?" In: *Mulher mulheres*. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1983.

[17] Lembro a expressão de Benoite Groult. *Le féminisme au masculin*. Paris: Denoel-Gonthier, 1977.

NEGROS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES

A gravidade da situação educacional dos negros aparece de forma gritante, não quando comparamos negros e brancos, mas quando comparamos negros pertencentes a gerações mais jovens (entre 20 e 40 anos) com outros negros mais idosos (entre 60 e 80 anos ou mais).[1] Estes, cuja infância e juventude estão mais próximas do início do século XX, padecem de altíssimos índices de analfabetismo. Por exemplo, em um total de 3 milhões, o percentual é de 70%. Entre as mulheres a situação é pior: quase 90%.

Não é preciso muito esforço para constatar a precariedade da situação educacional desse segmento étnico. Há uma esperada inversão nas expectativas geracionais de forma que quanto mais diminui a idade mais aumenta o grau de escolarização. Desnecessário dizer que são os mais jovens (entre 20 e 40 anos) os que têm mais anos de contato com o sistema de ensino. Ao mesmo tempo, temos uma radiografia completa de como se distribuem os níveis de escolarização entre os negros brasileiros pertencentes a diferentes gerações.

De certa forma, esse estudo geracional suscita uma série de questões e questiona a universalidade de um mito da teoria crítica educacional tão em voga, de que o sucesso escolar depende, em grande medida, do capital cultural, em geral localizado na família. Diante de nossos dados brutos, a situação é outra. Podemos teoricamente vislumbrar três gerações — filhos, pais e avós — em estágios de escolaridade absolutamente diferentes uns dos outros.[2]

Ao examinar a situação educacional dos negros brasileiros, devemos mudar a direção de nossos questionamentos. Não é mais possível continuar associando mecanicamente sucesso escolar e escolaridade dos pais. A questão é saber como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola.

Sem desmerecer a importância do papel do capital cultural da família no desempenho escolar das crianças e dos jovens, no caso da população

negra no Brasil, esse papel teria de ser relativizado. Não foi por acaso que as mudanças começaram a ser significativas para as faixas etárias que, em 1990, estavam entre 20 e 40 anos, ou seja, indivíduos que nasceram no período caracterizado pela expansão das políticas públicas educacionais. Não é possível fixar o olhar apenas sobre as famílias, se se quiser saber o que aconteceu na educação das gerações mais novas é preciso fixá-lo também no Estado. A escola pública universal e gratuita teve algum peso na referida expansão.

As idéias que pretendemos desenvolver, a seguir, falam do abandono ao qual os negros foram relegados: quem teria se ocupado de sua educação no período colonial ou mesmo nos anos imediatamente após a Abolição da Escravatura? Como os negros se organizam no início do século XX para lutar contra as precárias condições educacionais e contra o abandono a que foram deixados na fase de expansão urbana do país?

COMECEMOS PELO ABANDONO. DE ONDE VEM ESSA IDÉIA?

Fomos levados a buscar as possíveis respostas a essas importantes questões no século XIX. Este, apesar de já estarmos em plena travessia para o século XXI, permanece, para nós, tão misterioso quanto fascinante. Nele podemos estudar como o governo imperial preparou-se para garantir os cuidados com as crianças negras, após a Lei do Ventre Livre de 1871. Exigia-se que os senhores de escravos tomassem a seu encargo as crianças livres até a idade de oito anos. No caso de abandono, previa-se que essas crianças fossem encaminhadas a instituições estatais criadas para esse fim.[3]

Cel. Antonio Carlos, um dos fundadores do Centro Cívico Palmares, entregando diploma a uma das formandas da primeira turma do curso de Corte e Costura (Belo Horizonte, 1952).

Sobre essas instituições há alguns poucos estudos que apontam a existência de iniciativas, seja da parte do governo[4] ou de certos setores privados das elites dominantes, que envolviam medidas visando à educação das crianças negras livres. Não foram, entretanto, iniciativas que se universalizaram. Embora os dados acerca das ações desenvolvidas por essas instituições sejam ainda parcos, sabe-se que uma delas nunca recebeu uma criança sequer.[5] As pesquisas que já estão em andamento sobre essas instituições certamente nos trarão informações interessantes quanto ao seu funcionamento, mas dificilmente poderemos dizer que elas responderam às necessidades educacionais das crianças negras. Em outros termos, a situação de abandono não foi por elas superada.

Podemos estudar ainda no século XIX iniciativas voltadas para a educação de adultos. Criaram-se, assim, os cursos noturnos, pelo Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. No ano seguinte, a Reforma do Ensino Primário e Secundário proposta por Leôncio Carvalho completava o projeto educacional do Império: instituía a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminava a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas. Há registros de que em algumas províncias os escravos não só eram incentivados a freqüentar aulas noturnas como de fato as freqüentavam.[6] Os cursos poderiam ser criados ou por decisão dos poderes públicos ou por particulares, incluindo associação e/ou entidades literárias e políticas.[7]

O fato de existirem iniciativas com vistas à inclusão dos escravos e dos negros livres em cursos de instrução primária e profissional não nos autoriza inferir que essa tenha sido uma experiência universal. Porque não foi. A esse respeito, Peres nos chama a atenção para aquelas províncias, como a do Rio Grande do Sul, onde "não só havia escolas que não admitiam a hipótese de matricular escravos como também se negavam aceitar os negros livres e libertos".[8] A autora sugere que os cursos nos quais se registrava alguma presença de negros, eram aqueles encabeçados por "abolicionistas, republicanos e, ainda, ferrenhos críticos da Igreja católica e defensores da instrução para o povo".[9] Em outros termos, serviam-se desses cursos para divulgar idéias contra o sistema escravista e aproveitavam para envolver negros (livres, escravos ou libertos) na causa abolicionista. E ainda, como pretendiam "incutir preceitos de moralidade e civilidade", algo que se acreditava não existir nos africanos e seus descendentes, "as aulas não podiam prescindir da presença dos negros".[10]

Embora tenham existido iniciativas dessa natureza, os registros sobre a participação efetiva dos negros são incipientes. Através deles é muito difícil ou quase impossível saber quem, de fato, era negro. Como muitos desses cursos continuaram a existir após a Abolição, era de se esperar que as barreiras que a mentalidade escravista criara para dificultar a freqüência de negros nas aulas noturnas diminuíssem ou desaparecessem. Mas não foi isso

que aconteceu. A República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados à própria sorte.

Saltemos, assim, para uma segunda hipótese aparentemente plausível, uma vez que ela nos remete a sólidas associações religiosas cujos traços podem ser recuperados no século XVIII: são as irmandades dos negros católicos. Teriam elas exercido algum papel na educação dos negros brasileiros?

Tal hipótese foi amplamente difundida no Brasil em 1988, por ocasião do Centenário da Abolição da Escravatura, momento em que teólogos e agentes pastorais negros buscavam recuperar o papel evangelizador da Igreja católica e sua ação na defesa dos oprimidos. Mas essas idéias, como muitas outras, precisam ser relativizadas e contextualizadas para que se possa, de fato, avaliar seu potencial explicativo.

Não temos a intenção de polemizar para provar ou contestar o papel educador do associativismo católico negro, no século XIX. Ele existiu, difundiu-se e teve função bastante definida em várias regiões brasileiras. Resta saber se ele nos ajuda a compreender os processos educativos que envolviam os descendentes de africanos na travessia do século XIX para o XX.

Para darmos conta dessa tarefa estudamos basicamente obras de história ou de antropologia, nas quais os autores apresentam alguma interpretação acerca das ações desenvolvidas pelas irmandades de negros católicos brasileiros. São estudos riquíssimos. Comparados entre si, dão-nos um formidável panorama do quão controversas eram as funções desempenhadas por aquelas "confrarias de homens pretos". Por meio dessas divergências, construimos nosso modelo interpretativo realçando todos os aspectos que, de certa maneira, indicavam como as irmandades acabavam influenciando o comportamento de seus membros.

Dada a condição em que os escravos africanos foram lançados no continente americano, muitos pesquisadores buscaram compreender como se deu o processo de integração desses seres humanos em um ambiente que lhes era hostil, dominado pelos valores e pela cultura dos povos colonizadores. O cristianismo, em qualquer de suas versões, teve um papel muito importante na conversão de muitos cativos.

Grandes mestres da Sociologia já mostraram o quanto o cristianismo foi crucial na construção do mundo moderno. Com ele se difunde e se expande a noção de sujeito que liberta os indivíduos das amarras do sistema. Foi por meio da noção de sujeito que os indivíduos passaram a lutar contra todo tipo de dominação.[11] Por mais que essas idéias sejam atraentes, não concordo plenamente com elas. Nas conquistas iniciadas no século XVI, as religiões dos colonizadores eram cristãs. Entretanto, o cristianismo dos colonizadores portugueses não emancipou os negros escravos nem os livres. Ele não foi uma religião da liberdade. Ao contrário, ele "legitimou prática e teoricamente o sistema colonial", aplicando castigos "aceitos na época como princípio moral da formação do trabalhador" e ameaçando os escravos fujões com a excomunhão.[12] Quando se fala em catequese dos negros, não há qualquer indício de que a educação dos cativos estivesse nos planos da Igreja católica. Todas as vezes que evocamos o descaso da Igreja para com a educação dos negros no Brasil no período colonial, há sempre uma boa alma que nos lembra do magnífico trabalho dos artistas mestiços do barroco mineiro que bebiam, certamente, nos cálices divinamente dourados de Ouro Preto ou de São João Del Rey. Mas não são os acidentes históricos que nos interessam no momento e sim as regularidades da vida cotidiana.

Seria mais interessante examinar algumas situações que mostram as razões pelas quais o catolicismo praticado no Brasil colonial não tinha a mínima condição de oferecer as bases da emancipação dos negros ou seja, não tinha condição de educá-lo para a liberdade. Para isso, somos tentados a comparar o papel da religião dos colonizadores no Brasil e nos Estados Unidos, no que se refere à libertação dos escravos. Isso ajuda a nossa argumentação.

É do conhecimento de todos que a colonização desses países se deu sob a égide do cristianismo. Enquanto entre nós dominou a doutrina católica, o protestantismo evangelizou, todo-poderoso, aquela imensa colônia da América do Norte.

Em relação ao período colonial, muitas comparações já foram feitas entre essas duas nações. Não temos, aqui, qualquer intenção de repeti-las. Interessa-nos, sim, lançar algumas idéias quanto ao papel do cristianismo na educação dos negros, lá e cá.

Comecemos assinalando algumas diferenças remarcáveis. Essas nada têm a ver com a famosa dicotomia criada por Gilberto Freyre, na qual o catolicismo dos senhores de escravos brasileiros era tolerante e doce, enquanto o protestantismo dos proprietários estadunidenses era intolerante e cruel.[13] A diferença que inicialmente assinalamos refere-se à qualidade das relações que esses dois grupos de representantes do escravismo no Novo Mundo estabeleciam com suas próprias convicções religiosas.

Roger Bastide oferece-nos um retrato dos proprietários de escravos muito interessante. Segundo ele, o aristocratismo desses proprietários era tão acintoso que criava entre eles

Solenidade de formatura da segunda turma do curso de Corte e Costura oferecido pela Associação José do Patrocínio. (Belo Horizonte, 1956).

e seus cativos uma distância social extrema. Isso fez com que ficassem, durante muito tempo, absolutamente indiferentes quanto às manifestações religiosas dos escravos africanos.[14]

Foi em função da arrogância e da indiferença dos proprietários de escravos que cultos africanos puderam ser introduzidos em solo brasileiro, criando seus próprios "nichos": lundus, candomblés, candombes, jongos...[15]

A partir dessas observações, podemos interrogar-nos: se os proprietários de escravos brasileiros eram, de fato, indiferentes ao que se passava no universo religioso dos cativos, quem, então, se interessava por sua evangelização?

Tudo indica que era a própria Igreja católica e foi dura a batalha dos santos padres para convencer os proprietários de suas responsabilidades cristãs quanto ao batismo obrigatório dos negros.[16] Os senhores adotavam a famosa posição do "tanto faz como tanto fez". O fato de africanos serem convertidos ao catolicismo e, mesmo assim, continuarem sendo escravos não abalava, de forma alguma, a consciência cristã dos escravocratas brasileiros.

Mas não foi assim que as coisas se deram nos Estados Unidos. A evangelização dos escravos naquele país não era, em hipótese alguma, vista como algo puramente formal, sem qualquer conseqüência para a instituição cristã. Os proprietários de escravos proibiam aos negros o sacramento da conversão. Na verdade, "os cristãos brancos impediam, aos escravos, acesso à cristianização por causa das implicações de igualdade na Bíblia".[17] Como no contexto do cristianismo protestante evangelizar pressupunha educar em sentido pleno, tinha-se medo de que "a educação dada aos negros pudesse

se transformar em fonte de rebelião anti-escravista".[18] Os senhores de escravos nos Estados Unidos consideravam o batismo como um atentado a seus direitos de proprietário.[19]

Temos, assim, duas maneiras opostas de se lidar com doutrinas e princípios religiosos, o que levou as Igrejas, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a adotarem posturas em consonância com a forma pela qual os proprietários de escravos viam respectivamente suas responsabilidades enquanto cristãos.

No período colonial, o clero, apesar da negligência dos proprietários, ocupava-se de tudo o que se referia à conquista de alma do cativo: batismo, catequese e outros sacramentos.[20] O sacramento de conversão do africano era importante para o clero católico ao ponto de levá-lo a interferir na legislação das províncias para controlar a instituição do compadrio, que ficou proibido aos negros, segundo uma "interdição" publicada em 1719, na província de Minas Gerais. Nela se dizia: "os negros não poderão nunca serem padrinhos de outros negros, porque eles são bárbaros e incapazes de catequizar e doutrinar seus afilhados através da ciência e da preocupação dos homens brancos, que foram nutridos com o leite da Igreja".[21]

Embora os historiadores tenham assinalado as preocupações da Igreja católica de catequização dos negros no Brasil, não há registros de uma ação educativa que os iniciasse na árdua tarefa da leitura dos evangelhos. A palavra escrita lhes era inacessível. Como eram então doutrinados?

No catolicismo imposto às classes populares "a figura do Cristo Revelado no Novo Testamento é praticamente desconhecida".[22] São os "santos" que estão na base do catolicismo popular. Assim, a catequese dos africanos no Brasil não se fez acompanhar de um processo que pressupusesse, antes de mais nada, a aquisição da leitura. Na realidade, não se buscava decifrar no Novo Testamento as mensagens do Cristo Revelado; o catolicismo dos negros, no período colonial, foi estruturado a partir de suas devoções aos santos e à Virgem Maria. O que de fato eram as irmandades? Que função preenchiam na vida colonial?

Alguns estudiosos definiram-nas como "associações de tipo mutualista ou corporativista", funcionando paradoxalmente nos interstícios de uma sociedade colonial dividida entre senhores e escravos.[23] Enquanto *ideal tipo*, as irmandades religiosas dos negros correspondem ao conceito de associação tal qual o descreveu George Simmel, a saber: uma forma social de longa duração cujo conteúdo pode mudar, até desaparecer, sem que se altere a forma.[24] Muitas irmandandes foram construídas no século XVIII e existem até os nossos dias.

É importante ressaltar que essas irmandades não surgiram de uma necessidade associativa dos negros, nem religiosa nem profana; os escravos conservavam suas formas próprias de associação. As irmandades foram criadas verticalmente pelo Estado português, pois, no período colonial, o Estado era o único agente

que podia autorizar a construção e o funcionamento de uma irmandade.[25] Entretanto, o terreno, os templos e outros prédios construídos pelos membros das irmandades eram incorporados ao patrimônio da Igreja, graças a um contrato firmado com o Estado.

Que tipo de problema poderiam as irmandades solucionar caso fossem autorizadas a funcionar na colônia? Na literatura sobre o assunto, encontramos duas respostas.

A primeira mostra claramente que coroa portuguesa, quando pressionada a autorizar a construção de irmandandes na colônia, viu nisso uma saída para se livrar das cláusulas do contrato que a obrigava a construir igrejas e assegurar o culto no Brasil.[26]

A segunda não deixa dúvida de que as irmandades seriam uma solução que iria ao encontro do racismo dos proprietários de escravos. Constrangidos pela hierarquia eclesiástica a catequizar seus escravos e a introduzi-los no mundo cristão, os escravocratas viram nas irmandades uma ótima oportunidade para separar de uma vez por todas as igrejas dos brancos da igreja dos negros.[27] Ou seja, mandavam seus escravos à missa, entretanto não suportavam conviver com o mau cheiro exalado por eles.[28] Como bons cristãos, agiram para conversão de seus escravos sem precisar aceitá-los no mesmo espaço de culto.

Entretanto, as irmandades, assim como a Igreja católica como um todo, estavam atravessadas pelo "dualismo fundador" da sociedade brasileira — senhores e escravos. Por causa dessa dualidade, elas acabavam refletindo divisões e conflitos de classe e de raça.[29] Refletiam rivalidades entre as próprias irmandades em função de nações africanas revitalizadas no interior de cada irmandade (congos, bantos...). Havia irmandades cuja presença majoritária era de africanos, que disputavam com outras irmandades de negros já nascidos no Brasil (os crioulos), que se batiam contra as irmandades dos mulatos e assim por diante. As irmandades eram, para os negros e mulatos livres, um local onde podiam exercer uma "atividade mais social que mística", eram "um canal de ascensão social, um meio de melhorar o *status* quotidiano".[30]

As irmandades eram, para os negros e mulatos livres, um local onde podiam exercer uma "atividade mais social que mística".

Embora tenham constituído suas irmandades, os negros e os mulatos continuavam subordinados ao controle dos brancos; eram organizações leigas, mas "tinham sua direção

diretamente subordinada ao vigário que controlava as decisões".[31] Essa subordinação corresponde à fase de mudança das instituições católicas "fim do regime do Padroado", e foi necessário ao clero tomar medidas que garantissem sua unificação e sua autoridade sobre os leigos, "organizados em irmandades, confrarias, com lideranças leigas e autônomas".[32] O clero retomou o controle e centralizou o poder no Papa. Esse processo ficou conhecido como "romanização do catolicismo brasileiro".[33]

Ainda que representando a separação de dois catolicismos — o dos brancos e o dos homens de cor — não chegou a existir no Brasil uma ruptura total entre eles tal como havia ocorrido nos Estados Unidos. Segundo Bastide, isso não ocorrera no Brasil porque as irmandades não permitiam à "consciência de raça exprimir-se através da experiência mística, já que o catolicismo negro era controlado por um líder branco".[34]

Voltando nossa atenção para o clero protestante nos Estados Unidos, podemos perceber que sua postura reforça a separação das Igrejas ao extremo.

Visto que para os proprietários o batismo de seus escravos representava uma ameaça a seus direitos, coube ao clero elaborar textos eclesiásticos consistentes, separando o cristianismo da liberdade civil. Segundo a declaração do bispo anglicano de Londres, que viveu na primeira metade de 1800, os escravos podiam vir a ser cristãos e abraçar o evangelho sem causar qualquer dano para seus proprietários, pois a liberdade que o cristianismo oferecia aos cativos nada tinha a ver com a liberdade civil. Liberdade cristã significava "a liberação do pecado de Satã, da concupiscência, das paixões e dos desejos incontrolados".[35] Quanto à condição de homem livre ou cativo, nada disso seria alterado.[36]

Foi portanto dentro dessas preocupações que se efetuou, nos Estados Unidos, a separação social dos cultos. A segregação começa nas igrejas, mas depois ela se espalha para toda sociedade estadunidense.[37] A separação racial das igrejas se realizou, primeiro no norte dos Estados Unidos, à época, antiescravista, e não no sul, a sede da aristocracia racista. Para Cone, esse fato mostrava que o antiescravismo do norte estadunidense não era tão humanitário como se imaginava. Na realidade, a escravidão não era vital para a economia daquela região, tal como era para a região sul. Os proprietários do norte se preocupavam com os negros não como mão-de-obra indispensável para a lavoura, mas como elementos úteis em suas campanhas pró-abolicionistas. Por isso, consentiam e toleravam igrejas só para negros, com líderes religiosos negros.[38]

Já no sul, intolerantes e tradicionais, os proprietários de escravos sulistas não admitiam a separação das igrejas. Viam o liberalismo do norte com escárnio e medo, uma vez que revoltas abolicionistas eram geradas no interior das igrejas freqüentadas pelos negros. Como autodefesa, proibiam, por meio de leis, qualquer iniciativa

que oferecesse aos negros educação; vetavam-lhes o direito de se organizarem sem a vigilância dos brancos.[39]

De certa forma, vários estudos mostram que a separação dos cultos nos Estados Unidos, embora tenha aprofundado o sistema segregacionista, favoreceu a constituição não de uma igreja para os negros, mas de uma *Igreja negra*.[40] Foi a partir daí que surgiu uma Teologia Negra — a leitura do Evangelho, mensagens do Cristo Revelado, tendo como referência a prática e a experiência dos "povos negros". Liberdade de culto e direito de livre organização passam a ser sinônimos.

Bem ou mal, a separação das igrejas no norte dos Estados Unidos teve importante papel na vida cultural estadunidense pós-abolição. O protestantismo ensinou os negros a ler, a escrever, a encontrar formas artísticas para expressar os sofrimentos vividos. Os *Blues* e os *Negro-spirituals* são apenas uma parte desse movimento.[41] Tudo isso contribuiu para criar uma subcultura. Do gueto? Muito provavelmente. Mas foi a partir daí que os teólogos negros acreditavam que nasceria o verdadeiro Cristo.[42] Um Cristo que conclamava uma Igreja capaz de ajudar a liberar os cristãos negros do racismo da sociedade. Uma Igreja autônoma dirigida por negros e ao serviço de suas reivindicações.[43]

Como se pode ver, em dois países cristãos tivemos dois modelos de cristianização, com impactos muito diferentes na educação dos negros. Mas será que as irmandades não influenciaram o comportamento dos negros? Vimos que não deram contribuição alguma à sua escolarização, pelo menos no período que se situa entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX, mas contribuíram muitíssimo para preservar tradições africanas. Se quisermos entender o lado da resistência, temos que entender como funcionavam essas irmandades. Embora supervisionadas por brancos, elas incorporaram elementos africanos, o que fez com que o catolicismo negro brasileiro tivesse algo de original. Vale talvez destacar a seguir como elas contribuíram para educar os negros no Brasil.

Antes porém gostaríamos de situar em que perspectiva pretendemos examinar o tema da educação. Como dito anteriormente, ao fazer o balanço da situação educacional dos negros no Brasil, concentramos nossas observações naquilo que se referia à escolarização (graus e níveis de educação escolar). Mas sabíamos que operávamos em limites assaz estreitos. Como muitos outros pesquisadores compartilhamos

da idéia de que educação não se restringe à aquisição da escrita, menos ainda ao saber exclusivamente escolar. Colocaremos, aqui, o acento nos processos de educação para a cidadania. Foi por meio deles que os negros brasileiros aprenderam a lutar contra o preconceito e a discriminação raciais, incluindo em seu ideário reivindicações que visavam romper com o abandono exigindo direitos sociais e iguais oportunidades de educação e trabalho.

Na realidade, quando falamos em educação o mais adequado seria buscar nas ações de pessoas, grupos ou instituições indícios de que têm a capacidade de alterar o comportamento de outrem em uma dada direção. Como se pode ver, o conceito de educação que aqui adotamos exclui prudentemente todas as formulações idealizadoras de pedagogia humanista, tão em voga na segunda metade do século XIX europeu.[44] Optamos por um conceito mais sociológico de educação. Ele inclui o desejo dos clássicos de que educar é "conduzir pela mão". Trata-se entretanto de "um conduzir" bem direcionado, voltado para fins práticos. Chegamos, dessa forma, ao conceito de educação, no sentido que Karl Mannheim lhe deu, ou seja, técnica social capaz de influenciar comportamentos.[45]

Dito isso, sentimo-nos aptos para indicar o que as irmandades teriam ensinado aos negros — como foram educados por elas?

Os autores mostram que, apesar da baixa condição social de seus membros, as irmandades funcionaram como associações de assistência e de ajuda material.[46] Um exemplo disso foi a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de São Paulo. Segundo Raul Joviano do Amaral (membro dessa irmandade e posteriormente um dos líderes do movimento negro no início do século XX), a irmandade de São Paulo funcionava como uma espécie de associação mutualista, onde famílias africanas após terem obtido sua liberdade vinham se instalar para viver e desenvolver seu próprio comércio.[47] A Irmandade do Rosário dos Arturos em Contagem, estado de Minas Gerais, tem até hoje uma estrutura comunitária nos moldes descritos por Amaral.[48] Outros estudos mostram ainda que muitas dessas irmandades controlavam setores em hospitais e prestavam assistência aos escravos mutilados ou inválidos.[49] Existiam, no século XIX, irmandades praticamente em todo o Brasil. Todas funcionando em áreas urbanas. Ali praticavam-se algumas funções administrativas que acabavam preparando os indivíduos para conduzir atividades comunitárias e "as relações comunitárias faziam-se na medida exata da identificação entre os que dela participavam".[50] Eram associações que integravam e liberavam os indivíduos liberando seus anseios, "funcionando como um canal de suas queixas, palco de suas discussões".[51] Por tudo isso, podiam interferir (como interferiram) no comportamento de seus membros, educando-os para vida associativa no mundo urbano. Formava-se a partir delas um embrião do que seriam as organizações negras combativas que

dominaram a primeira metade do século XX; é delas que falaremos a seguir.

De certa forma, a educação como técnica foi amplamente utilizada pelos movimentos sociais dos negros no início do século XX. Que movimentos foram esses?

Revoltas e rebeliões que dominaram praticamente todo o período da escravidão negra no Brasil, dando à luz modelos de organizações sociais forjadas pelos escravos rebeldes, conhecidas como quilombos, reapareceram na era republicana sob a forma de movimentos sociais. Foi no início de nosso século, mais precisamente na segunda metade dos anos 10, que os movimentos de protesto dos negros no Brasil adquiriram um caráter eminentemente urbano. Agem como atores coletivos, contribuindo para "projetar o povo na história".[52] Tanto os documentos quanto os registros de algumas entidades negras testemunharam manifestações contra a discriminação e o preconceito raciais, ainda que de forma minoritária, em prósperas regiões urbanas: Porto Alegre, Santos, Rio de Janeiro, Recife.

A educação como técnica foi amplamente utilizada pelos movimentos sociais dos negros no início do século XX.

Mas foi na cidade de São Paulo que o movimento assumiu proporções imensas. Sua urbanização seguia rapidamente os paradigmas da modernidade. O modo de ser moderno, ao mesmo tempo rompendo e tensionando o modo de ser tradicional, propicia a emergência de novos atores sociais, por conseguinte, de novos conflitos de classe, raciais e étnicos, afetando a convivência entre os próprios nativos ou entre eles e os imigrantes estrangeiros.[53]

Os estudos desses primeiros movimentos suscitam questões sobre as mudanças que se processavam no interior das comunidades negras, ou seja, nos grupos que envolviam os descendentes de africanos, incluindo todos os que resultaram de mestiçagem dos negros ou com os brancos ou com os índios. Afinal de que estamos falando? De algo que, em geral, é aceito como tácito ou óbvio, mas que, no entanto, não é nem uma coisa nem outra.

Quando estudávamos as condições sociohistóricas, que favoreceram a emergência de movimentos negros no Brasil, já nos chamava a atenção o fato de que os líderes desses movimentos eram recrutados entre os mais educados, entre aqueles

que já haviam atingido um certo nível de escolarização. E alguns deles com formação em nível superior.[54]

Veja-se como José Correia Leite, nascido em 1900 na cidade de São Paulo, um dos líderes desses movimentos, pronunciou-se a esse respeito em seu livro de memórias. Intitulando-se autodidata, diz ele que aqueles movimentos eram liderados por uma "minoria preocupada em apontar os erros e as injustiças da tal abolição da escravatura". A seu ver, "só os negros (poderiam) advogar essa questão", pois era "uma carga muito forte e negativa dos 400 anos de retardamento não só físico, mas também mental e espiritual".[55]

Foi assim que, segundo o velho militante, "um grupo mais ou menos esclarecido entendia que o negro devia ir a campo para se conscientizar e combater com a mesma arma do branco: cultura e instrução, o que o negro não tinha nem se preocupava em ter".[56]

Talvez essa constatação explique porque no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano.

A grosso modo, a educação, em geral, e a educação escolar, em particular, sempre estiveram no topo das reivindicações desses movimentos. A educação, apesar das diferentes situações em que é reivindicada, aparece como um valor. A questão é saber: como esse valor foi disseminado entre os descendentes de africanos, principalmente no início de nosso século? Quem teria escolarizado a minoria negra que, à época, encabeçava aqueles movimentos?

Depoimentos apontam para a existência de entidades negras de caráter cívico e recreativo que mantinham em suas dependências cursos destinados às crianças e aos jovens negros. Em geral, essas entidades conservavam nomes de personagens abolicionistas ou datas significativas relativas à emancipação da raça negra. Surgiram da iniciativa dos próprios negros, com o objetivo de promover e melhorar auto-imagem da população negra.[57]

Infelizmente carecemos de fontes documentais sobre essas entidades, embora consideremos que só recentemente os pesquisadores (aqui me incluo) tenham se lançado na busca de documentos que registrem sua história. Por isso não creio que se possa dizer, com certeza, que esses documentos não existam. Há muito trabalho ainda pela frente. Por enquanto temos nos servido das fontes orais.

Em 1988, tivemos a oportunidade de ouvir o valioso relato de uma professora, Efigênia Pimenta, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, por ocasião de um evento no qual se discutia o centenário da Abolição.

Seu pai, coronel da polícia e militante em organizações negras paulistas, veio para Minas Gerais, residiu em Juiz de Fora e Uberlândia. Após fixar residência em Belo Horizonte, criou a Associação José do Patrocínio, em 1951, cujo objetivo era promover a raça negra por meio da educação e da instrução e orientar as famílias quanto à formação de crianças e de jovens. Efigênia, como participante ativa do movimento, pôde, na ocasião, esclarecer questões do tipo: quem dava os cursos? Que espécie de curso era oferecido? Como eram mantidos?[58]

Entretanto, é preciso ressaltar que essas associações não eram exclusivamente educacionais. Na realidade, eram entidades beneficentes, ou seja, educação e assistência social caminhavam juntas. Pelo menos, é o que mostra o depoimento de alguns líderes paulistas. Segundo Correia Leite, o assistencialismo teria de predominar pelas seguintes razões: "Naquele tempo era favor, era caridade (...). Era tudo por meio de favor. Eu achava isso injusto, com relação a nós negros. Pois, as colônias estrangeiras resolviam isso formando associações beneficentes e mútuo socorro. Os italianos tinham essas associações. Quando eu estava em uma roda de negros eu procurava discutir isso: (...) porque nós não podemos ter também uma associação assim?"[59]

Entre 1906 e 1940, foram registradas, no estado de São Paulo, várias associações de assistência. Para ilustrarmos citamos algumas: "Flor de Maio", em São Carlos; "José do Patrocínio", em Rio Claro; "Luiz Gama", em Jundiaí; e, ainda, "Organização de Cultura e Beneficência Jabaquara" e "Sociedade Beneficente 13 de Maio", ambas em São Paulo.[60]

Visita da diretoria e de alguns membros da Associação José do Patrocínio a uma galeria de arte, como parte das atividades culturais da entidade.

> A primeira entidade de que se tem o registro do funcionamento como escola de formação de líderes surgiu em 1926, na cidade de São Paulo, Centro Cívico Palmares. Florestan Fernandes dedicou algumas páginas de sua obra à analise dessa entidade. Ele a descreve como um espaço de agitação política, que contribuiu para reduzir os riscos de um movimento acéfalo: formou quadros.[61]

Até os adversários do Centro Palmares reconheceram seu papel de liderança. Veja-se, por exemplo, como Correia Leite (um de seus opositores) definia os objetivos daquela entidade:

> fazer a aproximação do negro (...) para acabar com a dispersão que havia (..) O que o Palmares queria era que o negro se tornasse um elemento de força, de conjunto. Não precisava que toda raça negra se reunisse, mas pelo menos parte dela tivesse aquela consciência (...) O clamor era sempre esse : de que o negro tinha de ter uma liderança, um caminho (...) Toda a preocupação era (...) unir os negros para uma luta de reivindicação junto aos governos, para que eles ouvissem nosso apelo.[62]

Foram relatos como esses que me fizeram repensar o papel da educação para os negros naquele momento da história brasileira. Penso que fica clara a idéia anteriormente apresentada de que a educação para os negros, no início do século XX, teria de funcionar como técnica social de influenciar comportamentos. Havia ali uma necessidade histórica. As mudanças de atitudes e de mentalidade eram muito difíceis, pois como nos lembra Correia Leite, "o treze de maio não estava longe". Muitos dos que militavam no Centro Palmares teriam sido netos ou filhos de escravos. Os negros tinham de aprender que eram irmãos, que "tinham o mesmo problema, a história era uma só". Era a consciência da origem que os unia, fosse doutor ou fosse de classe baixa, "todos vinham da senzala". Mesmo aqueles que por acidente "tinham sido apoiados pela família dos escravocratas" não podiam fugir a essa consciência. Os poucos esclarecidos sabiam disso. "A maioria, entretanto, saiu da escravidão completamente abandonada (...) não entendia absolutamente nada, vivia pelos porões, completamente esquecida das origens". [63]

Não há como não reconhecer o quão significativo é o relato que acabamos de reproduzir. Nele podemos apreender o clima de desorientação vivido pelos negros em São Paulo, no início do século XX. Tal clima já havia sido assinalado por Fernandes, ao estudar as relações entre negros e brancos naquela cidade. As relações inter-raciais passavam por mudanças, fazendo com que São Paulo mergulhasse em um profundo estado de anomia social. Era possível constatar atitudes do tipo "cada um por si" ou disposições psicossociais, dando a sensação de estar em completa vigência de uma "guerra de todos contra todos".

Já tivemos oportunidade de criticar essa visão unilateral dos fatos. Insisto na idéia de que outras experiências vividas pelos negros em São Paulo precisam ser levadas em

consideração, pois novas teias de solidariedade foram tecidas naquele momento. Não quero com isso desvalorizar as fontes orais sobre as quais trabalhamos. Quero, sim, ressaltar a necessidade de cruzá-las com outras fontes, pois só assim poderemos validar as informações que delas tiramos. Por exemplo, o relato de Correia Leite se torna significativo na medida em que, contrastado com outras experiências ou histórias de vida, expressa a luta de um negro que teve de contar consigo mesmo, com sua própria iniciativa, para sair de um terrível estado de anomia social.

Não é por acaso que, para ele, a escola tenha aparecido em sua vida como algo quase inacessível e as poucas experiências escolares nunca lhe tenham dado a sensação de que teria aprendido alguma coisa. Teve dificuldade em matricular-se em uma escola quando criança, pois, como ele mesmo diz, "não tinha quem se responsabilizasse por mim (...). Eu era um menino prejudicado porque tinha de enfrentar sérios problemas da minha vida. E já era 'minha vida'".[64] Freqüentou pela primeira vez uma escola na adolescência. Tratava-se de um estabelecimento particular. A professora o aceitou porque, em troca, ele varreria o quintal da escola.[65] Mal começou a ler as primeiras letras, a professora fechou a escola mudando-se para o interior do estado. Dali para frente, as experiências não foram muito diferentes. Descobriu que a maçonaria tinha escolas que atendiam os pobres e negros. Estudou um tempo em uma dessas escolas até que fechou. Teve ainda experiência em uma escola dirigida por um padre que atendia meninos jornaleiros, mas tudo assim, sem muita sistematização.[66]

Florestan Fernandes apresenta outros depoimentos que indicam que para muitos negros a vivência escolar, quando houve, foi marcada por essa fluidez que dava o tom ideológico àquele momento histórico. Para Fernandes, a doutrina liberal orientava as mudanças. O clima era competitivo. Na competição, os negros estavam em desvantagem. Despreparados para responder às novas exigências do mercado de trabalho, tinham que disputar com os imigrantes europeus e com os brancos brasileiros, supostamente mais adaptados à nova ordem competitiva.[67] A convivência dos negros com os trabalhadores estrangeiros teve conseqüências que a meu ver ainda não foram suficientemente estudadas. Houve, sim, conflitos raciais. Mas houve também troca de experiências e aprendizado mútuo. Correia Leite nos oferece informações muito interessantes

de sua convivência com a "italianada". "Os italianos começaram a gostar de mim porque além de eu ser um menino abandonado, era educado, maleável e sabia responder o que devia e o que não devia (...) assim, passei a conviver no meio dos italianos, a gostar da ópera e de outro tipo de música".[68] Fernandes insiste no fato de que muitas atitudes novas adotadas pelos líderes negros foram inspiradas ou incitadas no e pelo confronto com os imigrantes europeus. Assim como as entidades dos italianos, dos espanhóis e dos portugueses se formaram para defender os seus interesses nacionais e étnicos, os negros buscaram construir entidades nos mesmos moldes para defender seus próprios interesses. Criaram como eles uma imprensa ativa e militante e passaram a incentivar atitudes de autonomia, apelando para o esforço de cada um, para a responsabilidade do próprio indivíduo no seu sucesso ou fracasso e defenderam a educação como instrumento de ascensão social. Enfim, agiram, segundo Fernandes, como "verdadeiros puritanos do liberalismo".[69]

Concordamos parcialmente com essas idéias. Outras experiências têm de ser consideradas. Não se pode esquecer que o movimento negro no Brasil cria suas organizações de luta no mesmo período em que a classe operária amplia suas ações. Edgar Carone, estudando o movimento operário no início do século XX, traz registros importantes sobre organizações dos trabalhadores em várias partes do país. O autor destaca algumas atividades que caracterizaram bastante o proletariado urbano, enfatizando que tais atividades estavam a exigir uma melhoria das condições educacionais dos trabalhadores, principalmente os nativos, uma vez que os imigrantes traziam consigo já uma certa qualificação. Para este autor muito se aprendeu com a experiência dos imigrantes estrangeiros; foi um período farto em material escrito. Forjou-se, naquele momento, uma significativa imprensa operária, apareciam assim reivindicações que implicavam a escolarização do mundo do trabalho.[70]

A partir das pistas apontadas por Carone, passamos a nos interrogar sobre o nível de organização de algumas profissões ou ocupações que concentravam, como bem nos retratou Fernandes, grandes contigentes da população negra masculina: marcenaria, carpintaria e outras atividades que se ajustavam aos poucos à nova realidade econômica do país. Foi ali que encontramos registros de um tipo de educação voltada para o mundo do trabalho, da qual os negros participavam.[71] Faltam pesquisas sobre essas experiências e não temos condição de dizer se a presença de negros nos cursos era significativa. Mas nada disso justifica sustentar a idéia de que tudo era anomia social. A tese do abandono é correta, mas não absoluta. Estudando a inserção dos negros no mercado de trabalho na Bahia, em particular na cidade de Salvador, a pesquisadora Luiza Bairros ajuda a entender que a absorção de mão-de-obra negra exigia qualificação e escolarização.[72] Aos negros só foi possível a qualificação porque não estavam

isolados, abandonados à própria sorte. Contaram com outro tipo de solidariedade: a de classe.

Para finalizar este artigo, pareceu-nos interessante apresentar as orientações daquela que foi a primeira grande proposta visando ao desenvolvimento moral e intelectual do negro brasileiro. O texto foi redigido por Raul Joviano do Amaral, na ocasião presidente da Frente Negra Brasileira, em 1936. Nele aparece um programa de ação que se estrutura em três eixos: agrupar, educar e orientar.

Agrupar significava, naquele contexto, mobilizar ou desenvolver uma capacidade de mobilização dentro dos "imperativos dos tempos modernos", que exigiam de todos os setores raciais, econômicos e filosóficos "harmonia de ação para defender os interesses vitais da existência". A educação aparecia nitidamente como um mecanismo de ascensão social. O texto ressaltava criticamente os efeitos perversos do ensino difundido nas escolas, onde a maioria era branca. Nessas escolas, "o negro minado por terríveis insinuações carregadas de preconceitos se afasta de outros negros menos favorecidos". Diante dessa situação a Frente Negra se propunha a tomar para si a educação coletiva dos negros "do curso primário até as noções necessárias para as lutas do trabalho cotidiano".

A Frente Negra criou uma escola: "Nos cursos os professores davam aulas gratuitas. Os frentenegrinos que estudavam e estavam fazendo Engenharia, outros que faziam Biologia, outros Comércio, eles se propuseram a dar aulas (...) a escola era formada por quatro classes, com professoras nomeadas pelo governo. Nas classes a gente aceitava até filhos de japoneses, que moravam ali pertinho".[73]

Ao longo do século XX, foram poucas as experiências que, a exemplo da Frente Negra, criaram suas próprias escolas. Iniciativas dessa natureza concentraram-se na cidade de Salvador. Essas escolas aparecem no interior de movimentos associados aos blocos afros, por volta de 1970. A maioria das ações dos movimentos negros tem sido junto às Secretarias de Educação. A luta para melhorar a situação educacional da população negra tem sido cada vez mais intensa. Alguns trabalhos têm se mostrado bem sucedidos, tais como os que são desenvolvidos nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul, desde meados de 1980. Ali, o Núcleo Estudos Negros de Santa Catarina tem liderado importante movimento

de reforma educacional tendo como alvo o combate da discriminação racial no sistema de ensino.

Terminamos este artigo lembrando um dado que não nos sai da cabeça desde que refletimos sobre a situação educacional dos negros no Brasil no limiar do século XXI. Buscando decifrar sinais do futuro na demografia, pareceu-nos curioso a tendência de redução da população jovem brasileira. De fato, ela se confirmava. Só que afetava mais diretamente a população definida tecnicamente como branca, o que significava dizer que o aumento, se houvesse, afetaria principalmente os outros segmentos: negro e pardo. Em nossas projeções, a população entre 20 e 30 anos, já no início do século XXI, seria majoritariamente negra e mestiça, com predominância masculina. Embora corramos riscos ao prever o futuro, nada nos impede de imaginá-lo. Se as projeções acima estiverem corretas, muito provavelmente as pressões por melhores condições educacionais virão inicialmente de jovens negros e pardos. Esperemos para ver o que vai dar.

NOTAS

[1] Por ocasião do centenário da Declaração dos Direitos Humanos, o professor Kabengele Munanga encomendou-me um trabalho para ser apresentado na abertura de um ciclo de conferências, por ele organizado, cujo objetivo era examinar, em diferentes perspectivas, qual teria sido o impacto da referida Declaração nas melhorias das condições de vida da população negra, no limiar do século XXI. O tema que me foi proposto, "Situação educacional dos negros no Brasil", pareceu-me dificílimo. Tinha-se uma expectativa de que eu fizesse um balanço dos últimos cinqüenta anos. E foi isso que fiz. Com o auxílio de alguns colegas da universidade, *experts* em estudos estatísticos, pude aventurar-me a experimentar novas maneiras de ler a longa combinação de dados do censo brasileiro. Recusei-me, entretanto, a comparar década por década. Procedimento correto mas enganoso, pois por pior que ainda esteja a situação educacional dos negros, todas as vezes que comparamos as décadas sempre encontramos alguma melhora, algum avanço. Funciona como uma espécie de tranqüilizante em relação às mazelas do passado. E quanto ao futuro, esse tipo de leitura evolutiva acaba reforçando a eterna esperança de que tudo há de ficar melhor. Indo por outras vias, decidi comparar dados dentro de uma mesma década, tomando como referência o censo de 1990. A unidade de comparação foi a das gerações segundo a cor e o grau de escolarização. O ponto médio, por questões óbvias, recaiu sobre a população cuja idade estava em torno de 50 anos, ou seja, os nascidos imediatamente após a Declaração dos Direitos Humanos. A partir daí pude estudar a situação educacional das gerações abaixo ou acima dos 50. Não agrupei na categoria "negro" dados que se referiam aos que se declararam, à ocasião do censo, pretos e pardos, ou seja, o "homem de cor". Foram analisados separadamente. Para efeito da presente exposição, não entrarei em detalhes sobre a arquiconhecida defasagem que há entre brancos, pardos e pretos quando se lhes comparam oportunidades e chances educacionais respectivamente. Aliás, estudos dessa natureza são feitos com freqüência. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Carlos Hasenbalg e de outros pequisadores do IURPEJ. Cf: HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* Rio de Janeiro: Graal,1979

e *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro, 1981, mimeo e *Notas sobre relações de raça no Brasil e na América Latina*, São Paulo, 1990, mimeo.

[2] GONÇALVES, Luiz Alberto de O. *Situação educacional do negro no Brasil*. Seminário sobre os Direitos Humanos no limiar do século XXI, São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998 (mimeo).

[3] CAMPOLINA, A M. P. e outros. "Escravidão em Minas Gerais". *Cadernos do Arquivo*. N. 1, Belo Horizonte, 1988.

[4] Informações mais detalhadas acerca dessas instituições nos foram repassadas por Marcus Vinícius Fonceca, pesquisador do Grupo de Estudo sobre Educação e Etnias, FaE/UFMG. Investigando relatórios do Ministério e da Secretaria dos Negócios de Agricultura e do Comércio, relativas às duas últimas décadas do século XIX, Fonceca identificou nove instituições destinadas a receber crianças beneficiadas pela Lei do Ventre Livre, distribuídas nas seguintes províncias: Pará, Piauí, Pernambuco, Goiás, Ceará, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Todas subsidiadas pelo Ministério. Foram criadas entre 1871 e 1881. O resultado dessa pesquisa deve sair ainda no primeiro semestre de 2000, com o título: *Concepções e práticas educacionais em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil — 1867-1888*.

[5] Idem.

[6] Vanilda Paiva registra a freqüência de escravos na província do Pará Cf: PAIVA, V. P. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 5. ed. 1987. Celso R. Beisiegel descreve uma experiência na qual um tipógrafo na província do Paraná ministrava cursos em escolas noturnas para escravos em 1882. Cf. BEISIEGEL, C. R. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1975, p. 64.

[7] PERES, E. T. "Templo da Luz": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pública pelotense (1875-1915). Porto Alegre: UFRGS, dissertação de Mestrado, 1995, p. 106.

[8] Ibdem, p. 100.

[9] Idem.

[10] Ibdem, p. 115.

[11] TOURAINE, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1995.

[12] VALENTE, A. V. L. *La mort chez les noirs de la fraternité du Rosário*. UFMS, 1994. mimeo, p. 4.

[13] FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

[14] BASTIDE, R. *As religiões africanas no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1985, p. 223.

[15] Idem.

[16] CARVALHO, J. M. "Escravidão e razão nacional". In: *Dados*. Rio de Janeiro: Ed. Vértice, v. 31 (nº 3): 287-308, 1988.

[17] CONE, J. H. "A igreja branca e o poder negro". In: CONE, J.H. e WILMORE, G.S. *Teologia negra*. São Paulo: Paulinas, 1986, p. 131-149.

[18] Idem.

[19] Idem.

[20] VALENTE, 1994, p. 4.

[21] CAMPOLINA, A e outros. *Cadernos do Arquivo*.

[22] OLIVEIRA, P. R. "Catolicismo 'popular' como base religiosa". In: CAMARGO, C.P.F. (org.) *Católicos, protestantes e espíritas*. Petrópolis: Vozes, 1973, p. 7.

[23] HOORNAERT, E. *Formação do catolicismo brasileiro 1500-1800*. Petrópolis: Vozes, 1978. SALLES, F. T. *Associações religiosas no ciclo do ouro*. Introdução ao estudo do comportamento social das irmandades de Minas Gerais no século XVIII. Belo Horizonte. Centro de Estudos Mineiros, 1963.

[24] SIMMEL, G. Sociologie et épistémologie. Paris: PUF, 1981.

[25] MELLO, V. As Confrarias de Nossa Senhora do Rosário como reação contracultural no Brasil. *Afro-Ásia*, Salvador, (13): 107-118, abril, 1980. p.111-2; SCARANO, J. *Devoção e escravidão:* a irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos do Distrito Diamantinense do século XVIII. São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 19.

[26] SALLES, op. cit., p. 29.

[27] BASTIDE, op. cit.

[28] HOORNAERT, E. (coord.) *História da Igreja no Brasil*. Primeira época. TomoII/1, 3ª ed., Petrópolis: Vozes/Paulinas, 1983, p. 385.

[29] BASTIDE, op. cit., p. 222.

[30] Idem.

[31] VALENTE, op. cit., p. 6.

[32] Idem.

[33] Idem.

[34] BASTIDE, op. cit., p. 79.

[35] CONE, J. H. *The spirituals and blues*. New York: Seabuty Press, 1972, p. 147.

[36] Idem.

[37] HASELDEN, Kyle. *The racial problem in Christian perspective*. N. Y.: Harlor & How, 1959, p. 29.

[38] CONE, 1986, p. 148.

[39] Idem.

[40] A literatura sobre esse assunto é muito abundante. Para se ter alguma idéia sobre o tema consultar: FRAZIER, E. F. *The negro church in American*. New York: Schokem Books, 1964; JOHSON, Joseph A. (Jr). *The soul of the black preacher*. Philadelphia: United Church Press, 1971.

[41] CONE, 1972.

[42] THURMAN, H. *Jesus and the desinherited*. Nashville: Abingdon-Ckesbury Press, 1949.

[43] FORMAN, J. "Manifesto negro". In: CONE & WILMORE. *Teologia negra*. São Paulo: Paulinas, 1986, p. 99-109.

[44] Isso se deve ao fato de que nossa pesquisa lidou com fontes primárias muito incipientemente, ou seja, nos debruçamos muito pouco sobre documentos da época; a fonte oral utilizada (entrevistas com militantes dos anos 20 e 30) limitou-se aos dados já coletados e disponibilizados em arquivos ou livros.

[45] MANNHEIM, K. e STEWART, W. A. C. *Introdução à sociologia da educação*. São Paulo: Cultrix, 1962.

[46] SCARANO, op. cit., p. 79.

[47] AMARAL, R. J. *Os pretos do Rosário de São Paulo*. São Paulo: Alarico, 1954, p. 57-59.

[48] SANTOS, E. P. *Religiosidade, identidade negra e educação:* o processo de construção da subjetividade de adolescentes negros dos Arturos. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1997. Dissertação de Mestrado.

[49] RUSSEL-WOOLD, A. J. R. *Fidalgos and philantropists.* The Santa Casa de Misericordia of Bahia. (1550-1755), Berckeley, University of Berckeley, 1968.

[50] BOSCHI, 1996, p. 26.

[51] Idem.

[52] FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classe.* São Paulo: Ática, 1986, v. 2.

[53] FERNANDES, F. Idem. GONÇALVES, L. A. O. *Le mouvement noir au Brésil.* Lille: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

[54] Encontramos essas referências em alguns depoimentos desses líderes. Todos participaram na organização de uma poderosa entidade no início do século XX: Frente Negra Brasileira. São eles: Aristides Barbosa, formou-se em Letras e Sociologia ("Depoimentos", 1998, p. 15), Francisco Lucrécio, cursou ginásio na cidade de Campinas e em São Paulo estudou na Escola Livre de Odontologia. Cf. BARBOSA, M. (org.) *Frente negra brasileira.* "Depoimentos". São Paulo: Quilombhoje, 1998.

[55] CORREIA LEITE, J. e CUTI. *...E assim dizia o velho militante Correia Leite.* Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 19.

[56] Idem.

[57] GONÇALVES, op. cit.

[58] Há um vídeo sobre esse depoimento que pertence à associação José do Patrocínio, hoje sediada em Belo Horizonte.

[59] CORREIA LEITE, p. 55.

[60] Cf. CUNHA, Jr. 1995, p. 71 e FERNANDES, op. cit., p. 45.

[61] FERNANDES, op. cit., p. 41-2.

[62] CORREIA LEITE, p. 74.

[63] Idem.

[64] Ibidem, p. 23, grifos do autor.

[65] Ibidem, p. 25.

[66] Idem.

[67] FERNANDES. Op. cit.

[68] CORREIA LEITE, p. 25.

[69] FERNANDES. Op. cit.

[70] CARONE, E. *A República Velha.* Instituições e classes sociais (1889-1930). São Paulo: Difel, DIFEL, 1978.

[71] GONÇALVES, 1997.

[72] BAIRROS, L. *Pecado no paraíso racial:* o negro na força de trabalho na Bahia (1950-1980), Salvador: UFBa, 1987.

[73] Francisco Lucrécio. "Depoimento". In: BARBOSA, M. op. cit., p. 42.

A EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NO BRASIL

LÚCIO KREUTZ

A partir do século XIX, um expressivo número de imigrantes de diversas etnias contribuiu para a formação de um pluralismo étnico e cultural mais visível nas regiões sul e sudeste do Brasil. Parte dos imigrantes italianos, alemães, japoneses e poloneses fixaram-se em áreas rurais, formando núcleos populacionais com características e estrutura fortemente étnico-culturais, o que lhes deu essa maior visibilidade. Imigrantes espanhóis e portugueses, instalando-se mais em zonas urbanas, não deram tanta ênfase à manutenção de características étnico-culturais. O processo escolar étnico foi característica quase exclusiva do primeiro grupo.

Entre os imigrantes a heterogeneidade foi muito grande, tanto entre as diversas nacionalidades quanto numa mesma, como é o caso dos italianos e alemães, que, pela história de seus países, tiveram marcantes especificidades regionais. Em relação aos imigrantes alemães essa heterogeneidade ainda se tornou maior pela sua divisão entre católicos e luteranos. Houve diferenciações também entre componentes de um mesmo grupo étnico na ênfase dada à tradição cultural de origem, dependendo da sua localização urbana ou rural. Alguns imigrantes poloneses provenientes de uma região então politicamente subordinada à Rússia foram classificados como russos. É importante ter presente essa heterogeneidade entre grupos étnicos de imigrantes e mesmo dentro do próprio grupo para que se entenda a dinâmica diferenciada em relação às escolas étnicas.

Estudos mostram que normalmente os imigrantes conservavam alguma forma de identificação étnica, especialmente os que vieram ao Brasil no século XIX como "colonos estrangeiros", sinônimo de trabalhador. Substituindo o trabalho escravo e com dificuldade para obter o direito à naturalização (cidadania) foram os que tiveram as iniciativas mais marcantes quanto à manutenção de especificidades culturais como idioma, organização religiosa, associativa e escolar. Porém é mais característica do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX a formação

de instituições comunitárias para a manutenção da tradição cultural, especialmente entre imigrantes de áreas rurais nos estados do sul. As escolas étnicas foram marcantes nesse contexto e período histórico. No entanto, não são fruto apenas da preocupação de imigrantes com sua tradição cultural. Parte dos imigrantes provinha de forte tradição escolar em seu país de origem, era alfabetizada e cônscia da importância da escola, porém, não encontrando escolas públicas nem muitas perspectivas para verem atendido seu pleito, os imigrantes puseram-se a organizar uma rede de escolas comunitárias. No Japão, na Alemanha, e em parte na Itália e na Polônia, a rede escolar pública estava bastante difundida por ocasião da imigração. A organização de escolas étnicas deve ser atribuída mais às especificidades do contexto de imigração do que a uma opção prévia dos imigrantes.

Ao se falar de escolas étnicas neste texto, limita-se a expressão às escolas elementares de imigrantes, de 1820 até 1939, quando, em contexto de acentuado nacionalismo e de declaração de guerra aos países de origem dos grupos que tinham a rede escolar mais expressiva, essa experiência foi suprimida por meio da legislação nacionalista do ensino. Escolas étnicas de grupos não considerados imigrantes ou posteriores a 1939 não entram em consideração neste trabalho. Restringe-se àqueles com número mais expressivo de escolas étnicas. Apresenta-se um panorama dos objetivos do governo com a imigração, sua configuração básica, sua iniciativa diferenciada em relação ao processo escolar e os motivos que levaram à supressão das escolas étnicas. Atualmente estão sendo desenvolvidas pesquisas em relação ao processo escolar de praticamente todos os grupos de imigrantes. No entanto, ainda não há uma sistematização de informações, e as que se têm são bastante divergentes, especialmente em relação a números. Como essa experiência mais sistematizada de escolas étnicas terminou de forma compulsória, em clima tenso entre governo e grupos étnicos, promoveram-se informações distorcidas, ocultamento e destruição de fontes. As pesquisas ora em desenvolvimento, recorrendo-se também a fontes orais, contribuirão para uma melhor explicitação da temática. Porém neste texto, apenas é possível apresentar uma visão bem esquemática, de caráter introdutório, em relação ao processo escolar dos imigrantes no Brasil. A dimensão do étnico e a diferenciada concepção de nação/nacionalidade entre imigrantes foram elementos fortemente presentes na articulação

de seu processo escolar e de alguma forma marcam a perspectiva do olhar da presente análise.

PROJETO POLÍTICO PARA A NAÇÃO BRASILEIRA E A IMIGRAÇÃO

Diversos motivos levaram o governo brasileiro a incentivar a imigração. Proclamada a independência, tornou-se mais intensa a discussão de um projeto de nação. O rápido desenvolvimento dos Estados Unidos, com grandes levas de imigrantes há décadas, começou a ser considerado como um exemplo a ser seguido pelo Brasil. Em publicações e em debates políticos falava-se dessa imigração, da rápida expansão do povoamento, do incentivo à pequena propriedade, do crescimento das cidades e do incremento de suas atividades artesanais e manufatureiras, progresso esse atribuído em grande parte à imigração. Apontava-se a pequena propriedade como fonte fundamental de todas as virtudes.

A imigração também começou a ser vista como forma de garantir a ocupação do espaço geográfico, especialmente na região sul, em constante conflito de fronteira com os países do Prata. Vários autores apontam também motivos de ordem racial na opção do governo imperial pela imigração.[1] Dava-se preferência à imigração de europeus, que "foram escolhidos a dedo para branquear o país". As colônias de imigrantes criadas pelo governo imperial careciam de fundamento econômico porque o Nordeste tinha muita mão-de-obra disponível.[2] O motivo era "a crença na superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daqueles cuja raça era distinta da dos europeus que tinham colonizado o país". Houve um ideal de branqueamento[3] que se aglutinara ao liberalismo político e econômico dos representantes da elite cultural brasileira. Por isso, os núcleos de imigrantes teriam de ser preservados das "contaminações e preconceitos" do ambiente contra o trabalho manual, impedindo-se o estabelecimento de colonos nativos nos núcleos oficiais de imigrantes a não ser em número inexpressivo.[4]

Ao se iniciar a imigração italiana, a partir de 1875, a orientação oficial já foi a de evitar grandes extensões de colônias etnicamente homogêneas, separando-as por terras particulares, pertencentes à população luso-brasileira. E a partir do período republicano a orientação foi pela formação de colônias mistas. Porém, da parte dos imigrantes, houve uma tendência continuada à formação de núcleos etnicamente homogêneos, pois favorecia sua organização religiosa, social e escolar em perspectiva comunitária.

A partir de 1850 a política imigracionista oscilou, no governo, entre pequena propriedade e mão-de-obra para o café, de acordo com as composições no poder. A partir da proclamação da República, a colonização passou a ser atribuição dos estados e, em conseqüência, teve variações regionais. Porém, uma constante na política oficial de colonização foi a de favorecer a imigração européia. E o incentivo oficial para a formação de colônias etnicamente homogêneas

favoreceu um conjunto de iniciativas dos imigrantes quanto a uma estrutura comunitária em apoio ao projeto escolar, religioso e sócio-cultural.

OS IMIGRANTES E O MOMENTO HISTÓRICO DA NACIONALIDADE

No século XIX, o Brasil teve um afluxo pequeno de imigrantes em relação a um contexto mais amplo de imigração européia para a América. Dessa imigração, 24% foi para a América do Sul e 68% para a América Anglo-Saxã. De 1820 a 1861, mais de 5 milhões de pessoas, provenientes especialmente da Europa, dirigiram-se para os Estados Unidos. E até 1850 menos de 50.000 imigrantes haviam entrado no Brasil. Na América do Sul, o maior contingente optou pela Argentina, que, de 1856 a 1932, recebeu 6.405.000 imigrantes. O Brasil, em segundo lugar, teve 4.903.991 imigrantes entre 1819 e 1947.[5]

Os alemães formaram a primeira corrente imigratória para o Brasil de forma mais sistemática a partir de 1824 em São Leopoldo, RS. Anos antes, pequenos grupos haviam se estabelecido nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Até 1947 entraram no Brasil em torno de 253.846 imigrantes alemães. Os italianos vieram a partir da década de 1870 e formaram o contingente maior: 1.513.151 imigrantes. No mesmo período vieram 1.462.117 portugueses, 598.802 espanhóis, 188.622 japoneses (a partir de 1908), 123.724 russos, 94.453 austríacos, 79.509 sírio-libaneses, 50.010 poloneses e 349.354 de diversas nacionalidades. A partir de 1950, e especialmente nessa década, entraram ainda em torno de 500.000 imigrantes no Brasil. Diegues Junior e Lynn Smith calculam um número maior de imigrantes japoneses do que de alemães.[6] Em ordem numérica decrescente teriam sido italianos, espanhóis, portugueses, japoneses e alemães. É questionável o número de poloneses, já que muitos teriam sido classificados como russos. É importante levar em conta que houve muita heterogeneidade tanto entre etnias quanto entre imigrantes da própria etnia. O que propiciou maior visibilidade foram os grupos que se estabeleceram em núcleos etnicamente homogêneos, caso dos alemães, dos poloneses e parte dos italianos e japoneses.

No século XIX, o Brasil teve um afluxo pequeno de imigrantes em relação a um contexto mais amplo de imigração européia para a América.

Os períodos de imigração mais intensa ao Brasil foram:[7]

- década de 1850: 117.000 imigrantes;
- década de 1880: 527.000 imigrantes;
- década de 1890: 1.200.000 imigrantes;
- década de 1900: 649.000 imigrantes;
- década de 1910: 766.000 imigrantes;
- década de 1920: 846.000 imigrantes.

A imigração para o Brasil deu-se no momento histórico internacional de ênfase na formação da nacionalidade. Um conjunto de estudos[8] mostra que a nacionalidade e a maneira como ela foi se constituindo a partir do final do século XVIII, no Ocidente, têm a ver com uma tendência de afirmação da unidade. Estabeleceu-se gradativamente um espaço hierarquizado em que se definia o que seria entendido como verdadeiramente nacional e o que seria excluído dessa compreensão. Buscava-se um pretenso coletivo, operava-se uma universalização no conceito de povo e de nação em detrimento das especificidades e diferenciações culturais. O nacionalismo desencadeava um movimento de afirmação de uma unidade simbólica, necessária pela modernização econômica. Apoiava-se na expansão de um sistema escolar igualitário, com a função de difundir uma cultura uniforme. Inventava culturas amplamente desprovidas de toda base étnica, com a finalidade de unificar o imaginário das nações. Por isso, segundo Hobsbawm, institucionalizava-se uma língua em detrimento de outras, criando-se centros de identificação básica para a nacionalidade. Tentava-se assegurar a lealdade dos cidadãos difundindo e legitimando uma concepção de mundo semelhante, imposta pelo Estado e transmitida especialmente pelo sistema escolar. A escola foi chamada a ter um papel central na configuração de uma identidade nacional, sendo ao mesmo tempo um elemento de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos. Em relação às diversas etnias construía-se uma representação que melhor correspondesse à edificação

NEUESTES
ABC-
BUCHSTABIER-
UND
LESEBUCH.
Zunæchst für die Colonie von
ST. LEOPOLDO.

PORTO ALEGRE,
gedruckt und zu haben in der Buchdruckerey
von C. DUBREUIL und Comp.
1832.

"O mais novo livro de abecedário e leitura para a Colônia de São Leopoldo"(tradução da capa) tinha como epígrafe "o que Joãozinho não aprende João não aprenderá mais" (1832).

do projeto nacional. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, retratando pouco a diversidade. O que para uma etnia pôde ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático. Assim, ao se promover a escolarização na modernidade, sob o movimento de formação dos Estados Nacionais, essa mesma escolarização tornou-se fortemente um fator de imposição da língua nacional e de desautorização e desencorajamento de expressões regionais e de dialetos. A escola foi então concebida como um dos instrumentos privilegiados para levar à interiorização da idéia de que os conhecimentos tratados numa perspectiva generalizante são superiores aos saberes particulares e locais. A escola deveria ser ativada em perspectiva monocultural, tratando as diferenciações culturais como algo a ser superado. O Estado situava-se no centro do processo de formação da identidade nacional. No processo histórico brasileiro isso não foi um movimento constante, retilíneo. Recorrendo-se à imigração com o objetivo de modernizar a economia, branquear a população e garantir as fronteiras em disputa, certamente a elite política não seguiu os cânones então prevalentes para a formação do Estado-nação em relação à forma de governo (monarquia) e ao descaso com a rede pública de ensino, permitindo a formação de escolas étnicas. Esse quadro foi se modificando aos poucos a partir do período republicano, com maior ênfase a partir de 1920-1930.

Porém, a identidade étnica também não é uma realidade muda. Ela é uma das instâncias fortes no engendramento do processo histórico, mesmo quando marginalizada no imaginário nacional. Em cada grupo étnico há uma história de lutas pela determinação de suas metas e valores. Nesse sentido não se entende o étnico como algo constituído e estável, mas fundamentalmente como um processo, um eixo desencadeador de conflitos e interações.[9] Entende-se que a etnia perpassa os símbolos de uma sociedade, sua organização social, como da mesma forma em relação ao gênero.[10] Isso significa que o processo histórico é etnicizado, atravessado pela etnia. Ao longo do processo histórico, a sociedade caracteriza, classifica e decide sobre o espaço dos grupos étnicos, fazendo-o com disputas e conflitos.[11] Isso quer dizer que as estratificações e divisões feitas em termos de divisão étnica são, por vezes, mais fundantes que as de classe.

As iniciativas dos imigrantes em relação ao processo escolar devem ser entendidas nessa perspectiva, isto é, vinculadas ao

momento histórico da nacionalidade, cuja afirmação/rearticulação se dá em relação ao privilegiamento ou à negação de processos identitários étnicos. O conceito de nação também implica essa perspectiva dinâmica, redefinindo-se constantemente no processo histórico. Importa perceber como os diferentes discursos sobre a concepção de nacionalidade foram se constituindo, a quem e o que projetaram como expressão autorizada de povo brasileiro. Entre a tradição latina e a anglo-saxã havia uma forma diferenciada de se entender a relação entre cidadania (pátria) e nacionalidade. Os imigrantes alemães professavam sua nacionalidade alemã concomitantemente com a cidadania brasileira. Para a tradição latina não era fácil entender como alguém poderia dizer-se cidadão brasileiro e, no entanto, insistir simultaneamente na tradição étnico-cultural alemã, isto é, ser *cidadão* brasileiro de *nacionalidade* alemã.[12] Importa que se leve em conta esse contexto com seus aspectos diferenciados e contraditórios, para se entender a dinâmica do processo escolar dos imigrantes.

O PROCESSO ESCOLAR ENTRE IMIGRANTES NO BRASIL

A tradição escolar era bastante diferenciada entre os diversos grupos de imigrantes. Um levantamento da Secretaria da Agricultura de São Paulo, feito entre 1908 e 1932, registrou o índice de alfabetização dos imigrantes que entraram pelo porto de Santos. O grau de alfabetização por grupo étnico foi: imigrantes alemães: 91,1%; imigrantes japoneses: 89,9%; imigrantes italianos: 71,3%; imigrantes portugueses: 51,7%; imigrantes espanhóis: 46,3%.[13] Esses dados referem-se somente aos imigrantes que entraram pelo porto de Santos e não podem ser tomados como representação completa de cada grupo étnico. Estudos indicam que mesmo entre as etnias com maior tradição escolar havia variações consideráveis, dependendo da região de proveniência. No período de maior entrada dos mesmos, na década de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Esse quadro levou alguns grupos de imigrantes a pressionarem o Estado em favor de escolas públicas. Outros, especialmente os que haviam se estabelecido em núcleos mais homogêneos, investiam em escolas étnicas.

Para se entender a dinâmica do processo escolar entre imigrantes no Brasil é preciso estar atento não só às diferenciações entre os grupos étnicos mas também à diferenciada dinâmica de sua inserção no Brasil. No estado de São Paulo, por exemplo, com maior contingente de imigrantes, os mesmos não se concentraram tão fortemente em colônias isoladas como os do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e Espírito Santo. Nesses estados a característica principal foi sua concentração em núcleos etnicamente homogêneos, estimulados tanto pela política oficial quanto pela aspiração dos próprios imigrantes. Essas colônias "alemãs", "italianas" e "polonesas", isoladas por longo período,

tendo pouco contato com a população nacional, empreenderam uma ampla estrutura comunitária de apoio ao processo escolar, religioso e sociocultural, com características dos países de origem. Para a organização física dos núcleos de imigrantes tinha-se como princípio que determinado número de imigrantes (entre 80 a 100 famílias) pudesse organizar-se em torno de um centro para a comunidade, com infra-estrutura de artesanato, comércio e atendimento religioso-escolar, devendo ter as condições básicas para a integração entre os moradores. Essa estrutura física foi a base sem a qual não teria sido possível a rede de organizações socioculturais e religiosas a animar toda a dinâmica de vida comunitária.

As iniciativas quanto ao processo escolar dos imigrantes foram estimuladas inicialmente por diversos estados pelo fato de não terem condições para oferecer escolas públicas. O administrador de São Leopoldo, núcleo original dos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul, queixava-se ao Presidente da Província da deficiência do ensino público no município, dizendo que havia apenas três escolas públicas para 23 da imigração, das quais somente uma ensinava em português, e pedia uma lei obrigando o ensino em língua nacional. Contra sua expectativa, o governo promulgou lei permitindo o ensino em alemão também nas poucas escolas públicas da região colonial.[14]

As escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa.

Os estados com número expressivo de imigrantes tiveram convivência relativamente pacífica e até estímulo governamental às escolas étnicas até a Primeira Guerra Mundial. Na década de 20, o número de escolas étnicas diminuiu expressivamente no estado de São Paulo, que nesse momento histórico estava sendo o centro para a discussão de referências para a nação brasileira. Nos estados com o processo escolar de imigrantes mais concentrado em área rural, o número de escolas étnicas ainda foi aumentando até os primeiros anos da década de 30. Começava já um processo de nacionalização preventiva, abrindo-se escolas públicas perto das étnicas, porém sem impedir as iniciativas dos imigrantes. A partir de 1930, numa tendência política crescentemente nacionalista, as escolas étnicas já foram vistas com mais restrição. E em 1938-1939, momento da nacionalização compulsória, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma seqüência de decretos de nacionalização.

As escolas dos imigrantes eram comunitárias, particulares e/ou pertencentes a uma congregação religiosa. Também houve diferenças entre as escolas étnicas urbanas e as da região rural. Com exceção do caso de São Paulo, a grande maioria das escolas étnicas foi de núcleos rurais. Assim, mesmo que se use a expressão, por exemplo, de escolas dos imigrantes italianos ou de outra etnia, não se pode entendê-la em sentido unívoco. Há diferença, inclusive, no processo escolar de uma mesma etnia, de estado para estado. Por exemplo, as escolas italianas de São Paulo tiveram uma dinâmica diferente daquelas da mesma etnia em núcleos rurais do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A etnia com maior número de escolas de imigração no Brasil até 1939 foi a dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas, seguindo-se a dos imigrantes italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 escolas na década de 30). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os imigrantes japoneses 178. No entanto, o número de escolas dos diversos grupos étnicos também não é questão pacífica. No período da nacionalização compulsória a partir de 1938, segundo o então secretário de Educação do Rio Grande do Sul, Coelho de Souza, havia no estado 2.418 escolas étnicas alemãs. O então interventor no estado, Cel. Oswaldo Cordeiro de Farias, afirmava que eram 1.841. E na listagem das duas associações dos professores da imigração alemã, na qual se especifica nome e localidade das escolas, seu número é de 1.041, em 1937.[15]

Entre outros grupos de imigrantes também houve algumas iniciativas de escolas étnicas, porém em pequeno número. Adiante apresento algumas informações específicas do processo escolar entre as etnias que lhe deram maior ênfase, o que permitirá perceber uma dinâmica diferenciada em relação à escola não só de um grupo étnico para o outro mas também no interior do mesmo grupo.

ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ

Os imigrantes alemães vieram de regiões com acentuada tradição escolar. Não encontrando escolas públicas na região de imigração, uniram-se para construção de escolas étnicas, manutenção do professor e produção de material didático. A estrutura física dos núcleos rurais favorecia a união de 80 ou mais famílias em torno de uma estrutura comunitária básica, na qual a escola vinha em primeira instância. Nos primeiros anos usavam cartilhas manuscritas e em 1832, oito anos após a chegada dos pioneiros, imprimiram o primeiro abecedário para suas escolas. Até 1875 o crescimento foi lento, havia no Rio Grande do Sul 99 escolas da imigração alemã, sendo 50 católicas e 49 evangélicas. Porém, a partir de então, o processo escolar começou a ser assumido mais diretamente pelas igrejas, respectivamente católica e evangélica, recebendo conotação confessional. Na passagem do século eram 308 escolas da imigração alemã no RS.

Escola Evangélica de Linha Nova (RS), 1914.

A partir de 1900, o processo escolar dos imigrantes alemães, concentrados predominantemente no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, teve um grande surto de desenvolvimento. Além de ampla produção de material didático, foi criada toda uma estrutura de apoio para o processo escolar. Algumas iniciativas eram interconfessionais, no entanto, a estrutura básica de apoio para o funcionamento das escolas era confessional. Toda a ação escolar foi planejada, incentivada e reestruturada como assunto de interesse comum, assumido pelas respectivas confissões religiosas. Assim, quando se introduziu a obrigatoriedade escolar mínima de quatro anos a partir de 1900, e de cinco anos a partir de 1920, isso valeu para todas as escolas e localidades, sendo cobrado com sanções religiosas. Por isso, criou-se toda uma estrutura de apoio direto à escola. Em nível confessional, católicos e luteranos tiveram sua associação de professores, seu jornal do professor, sua escola normal, suas reuniões locais e regionais de professores, cursos e semanas de estudo e amplo incentivo à produção de material didático. Em nível interconfessional e interestadual, professores teuto-brasileiros tiveram um fundo de pensão e aposentadoria, realizaram congressos e criaram a Associação Brasileira de Professores da Imigração Alemã.[16]

No Rio Grande do Sul tiveram ainda uma revista especializada sobre o livro escolar, editada de 1917 a 1938, e produziram mais de 150 manuais didáticos para uso específico na escola teuto-brasileira.

Segundo levantamento das associações de professores, havia no Rio Grande do Sul em 1920 um total de 787 escolas teuto-brasileiras, sendo 310 católicas, 365 evangélicas e 112 mistas. Em 1935 eram 1.041 escolas, sendo 429 católicas, 570

evangélicas e 42 mistas. Em Santa Catarina foram 340 escolas em 1937, tendo também sua associação e seu jornal do professor. Nos demais estados o reduzido número de escolas de imigração não favoreceu essas iniciativas de ação conjunta.[17]

A Associação Brasileira de Professores da Imigração Alemã elaborou, na década de 1930, uma lista nominal de professores e das escolas de cada estado com imigrantes alemães. Relatam-se aí o nome do professor, a localidade, a escola, o ano de fundação da escola, o número de alunos, se o professor era subvencionado ou não e a vinculação religiosa da escola. Trata-se de uma cópia manuscrita, encontrável nos arquivos do Instituto Hans Staden em São Paulo. Percebe-se aí que a maioria absoluta dessas escolas situava-se nos dois estados do sul, sendo predominantes as do Rio Grande do Sul.

Em 1937, segundo levantamento das Associações de Professores, o número de escolas da imigração alemã no Brasil era de 1.579, distribuindo-se da seguinte forma pelos estados: RS, com 1.041; SC com 361; SP com 61; RJ com 16; ES com 67, outros estados com 33.

As escolas de imigração alemã na região rural eram escolas comunitárias porque foram criadas e mantidas pelas comunidades teuto-brasileiras. Porém, na maior parte dos casos, eram consideradas também escolas confessionais. As estruturas de apoio eram animadas e supervisionadas pelas respectivas confissões religiosas. As igrejas, católica

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ALEMÃ EM 1931

ESTADO	EVANGÉLICA		CATÓLICA		MISTA		TOTAL	
	Escola	Alunos	Escola	Alunos	Escola	Alunos	Escola	Alunos
RS	549	18.938	362	16.666	41	1.474	952	37.078
SC	116	4.874	80	4.920	82	3.052	297	12.346
PR	10	309	7	1.142	17	731	34	2.182
SP	6	295	2	690	21	2.261	29	3.165
RJ	1	30	-	-	4	400	5	430
ES	21	705	-	-	1	12	22	717
MG	2	76	-	-	-	-	2	76
BA	-	-	-	-	2	67	2	67
PE	-	-	-	-	1	20	1	20
GO	-	-	-	-	1	15	1	15
Total	705	25.227	451	23.337	169	8.032	1.345	56.596

Fonte: LehrerKalender.[18]

e evangélica, assumiam a questão escolar como seu principal ponto de apoio para a ação continuada e estruturada nos núcleos rurais. E, em contrapartida, para quem não se comprometesse com a escolarização dos filhos e a manutenção da escola e do professor, as sanções também eram religiosas. Esse projeto não seria aceito, não valeria de forma idêntica, no essencial, para mais de mil núcleos rurais se não houvesse um forte simbolismo, um claro projeto cultural e uma forte estrutura comunitária, com ampla rede de associações[19] criadas e dinamizadas numa perspectiva comum. Isso permitiu que nas décadas de 20 e 30, quando o índice nacional de analfabetismo ainda estava em torno de 80%, os núcleos de imigrantes alemães tivessem poucos analfabetos.

Com o período de nacionalização compulsória a partir de 1938, além da destruição/dispersão de fontes, criou-se também um clima de silêncio constrangedor sobre o tema. Hoje percebe-se que a destruição não foi generalizada e que boa parte das fontes são recuperáveis, necessitando-se de um esforço coletivo dos pesquisadores em interação com instituições de pesquisa e com localidades de origem teuta. Por exemplo, no Rio Grande do Sul já conseguimos localizar a coleção do Jornal/Revista do Professor Católico, de 1900 a 1939; boa parte da coleção do Jornal/Revista do Professor Evangélico, de 1902 a 1939; a coleção da revista sobre o livro escolar intitulada *Das Schulbuch*, de 1917 a 1939; e 134 livros didáticos elaborados especialmente para escola dos imigrantes alemães. Ainda há muito a se avançar em relação à localização/recuperação de fontes. Porém, as que foram localizadas já permitem um leque mais ampliado de pesquisas. Nesse sentido, além do processo de configuração e solidificação dessa rede escolar, chamam a atenção pelos seus aspectos também singulares a figura do professor comunitário, o método pedagógico e a produção do material didático.

ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO ITALIANA

Também não podemos falar genericamente de escolas da imigração italiana. Há diferenciações motivadas pela região de proveniência dos imigrantes, pelo contexto socioeconômico regional no qual se inseriam (região urbana, trabalhador assalariado em fazenda de café ou pequeno proprietário de terra em localidades etnicamente homogêneas) e também pelas

diferenciadas iniciativas dos estados em relação ao processo escolar, uma vez que na Primeira República o ensino primário era responsabilidade dos mesmos.

Dependendo da região de proveniência, os imigrantes italianos tinham maior ou menor vinculação com o processo escolar. Enquanto o censo feito no porto de Santos registra que 71,36% dos imigrantes italianos que entraram por esse porto eram alfabetizados, o censo municipal de 1906 apresenta os imigrantes de Alfredo Chaves (RS) com alto grau de analfabetismo. Dos 22.707 habitantes, 16.110 eram analfabetos. O mesmo ocorria em Antônio Prado e em outras localidades povoadas predominantemente por imigrantes italianos no Rio Grande do Sul. Em Santa Catarina a situação era semelhante entre os imigrantes italianos de Criciúma, Nova Veneza e outras localidades.[20] A igreja era o centro para a organização cultural. Não estabeleciam vinculação direta entre igreja e escola. A igreja (ou capela) não era apenas o lugar para o culto. Entendiam-na como o espaço para o qual convergiam as dimensões sociais, culturais e comerciais. Assim, em 1924, havia no Rio Grande do Sul 950 igrejas (250 em alvenaria) e somente 57 escolas anexas às igrejas ou capelas. Interessavam-se relativamente pouco pela construção de escolas, atribuíam essa tarefa ao poder público e às congregações religiosas.[21] Não há indicação de que houvesse toda uma estrutura de apoio ao processo escolar, como associação de professores, escola normal e produção de material didático. Boa parte era subsidiada pelo governo italiano, especialmente o material didático.

Entre os autores que tratam do processo escolar dos imigrantes italianos há muitas divergências sobre o número de escolas étnicas. A fonte mais completa encontrada é a do Ministério de Relações Exteriores do governo italiano. Segundo essa relação, o estado de São Paulo foi o que teve o maior contingente, com 187 escolas em 1913, seguido do Rio Grande do Sul com 91 e Santa Catarina com 60. Nos demais estados com imigrantes o número de escolas étnicas era pequeno: 30 no Espírito Santo, oito no Paraná, sete no Rio de Janeiro, seis em Minas Gerais, quatro em Pernambuco e três em Mato Grosso. No ano de 1913 registrou-se o maior número de escolas da imigração italiana no Brasil: foram 396. Na década de 20 o número reduziu-se a menos da metade em São Paulo (de 187 para 87), porém ainda aumentou no Rio Grande do Sul (de 91 para 123) e em Santa Catarina (de 60 para 83). Nos demais estados também diminuiu. A partir da década de 20 em São Paulo, e de 1930 nos estados sulinos, as escolas da imigração italiana foram passando gradativamente para escolas públicas, de modo que em 1938, início da nacionalização compulsória, já não tinham muita expressão. O secretário de Educação no Rio Grande do Sul no período da nacionalização compulsória dizia que "na colônia italiana (...) o problema da nacionalização em rigor não existe". Referia-se a 30 escolas dessa etnia vinculadas a paróquias que já não ofereciam resistência à ação nacionalizadora.[22]

A tabela abaixo apresenta um quadro comparativo da evolução das escolas de imigração italiana nos diversos estados brasileiros. Os dados aí constantes discrepam com os de algumas publicações regionais, porém são do Ministério de Relações Exteriores do governo italiano, que dava subsídio a essas escolas, especialmente por meio de material didático.

Entre as quatro etnias de imigrantes com maior número de escolas étnicas, os italianos foram os que menos vinculavam a escola com suas perspectivas de organização comunitária e

ESCOLAS PRIMÁRIAS ITALIANAS NO BRASIL, NA ARGENTINA E NOS ESTADOS UNIDOS — 1908-1930

(ENTRE PARÊNTESES, AS ESCOLAS DAS CAPITAIS DE ESTADO)

ESTADOS	1908		1911		1913		1924		1930	
	Escola	Aluno	Escola	Aluno	Escola	Aluno	Escola	Aluno	Escola	Aluno
Rio de Janeiro	3(2)		7(4)		7(3)		4(4)	901	2(2)	101
Espírito Santo	13		29		30		15			
Minas Gerais	7(1)		6(1)		6(1)		4(1)	307	5(1)	321
Paraná	9(2)		8(1)		8(1)		7(1)	708	7(2)	708
Pernambuco	3(3)		4(4)		4(4)		5(1)	656	3(3)	61
Rio Grande do Sul	47(4)		91(4)		91(4)		123 (5)	4.085	38(6)	3.686
São Paulo	115(80)		122(80)		187(121)		87(46)	10.626	56 (25)	6.934
Santa Catarina	33(1)		33(1)		60		83(3)	1.627	56(5)	2.010
Mato Grosso	2		3(1)		3(1)		-	-	-	-
Pará	-		-		-		1(1)	30	-	-
BRASIL	232	13.656	303	16.295	396	23.323	329	18.940	167	13.821
ARGENTINA	59	6.644	71	6.801	87	9.393	82	13.301	90	21.691
ESTADOS UNIDOS	80	8.044	98	17.395	97	20.340	146	37.734	112	28.550

Fonte: Ministério degli Affari Esteri, *Annuario delle scvole italiane all'estero governative e sussidiate* (Roma, 1908, 1911, 1913, 1924, 1930; In: Trento, 1989 p. 182)[23]

cultural, sendo que a igreja tinha peso maior. Isso terá ajudado a que reivindicassem mais cedo o acesso à escola pública. No caso de São Paulo, além das iniciativas governamentais, o contexto socioeconômico e a localização também terão influído para

que houvesse um refluxo rápido das escolas étnicas italianas após a Primeira Guerra Mundial. Em 1913, das 187 escolas étnicas italianas no estado de São Paulo, 121 estavam sediadas na capital. Nos estados do sul predominavam as de núcleos rurais.

IMIGRAÇÃO POLONESA

Em 1876 foi fundada a primeira escola da imigração polonesa no Paraná. No Rio Grande do Sul, foi a partir de 1890. Segundo Stawinski,[24] a maior parte dos imigrantes poloneses proveio de regiões ocupadas por potências estrangeiras (Rússia e Prússia) que haviam dificultado o processo escolar. Assim, uma grande parte deles era analfabeta. Porém, no Brasil, somaram imediatamente esforços para organizar o processo escolar, construindo escolas e formando uma estrutura de apoio, tanto para o treinamento de professores quanto para a produção de livros didáticos. Já em 1891, Jerônimo Durski publicou o *Manual para escolas polonesas no Brasil*, e em 1905 os imigrantes fundaram a Sociedade das Escolas Polonesas no Brasil como instância de promoção e organização de seu processo escolar.

Segundo levantamento realizado por Kasimierz Gluchowski, o número de escolas e de alunos da imigração polonesa em 1914 tinha a seguinte distribuição por estados:

ALUNOS E ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO POLONESA, POR ESTADO, EM 1914

ESTADO	ALUNOS	ESCOLAS
Paraná	1.860	46
Rio Grande do Sul	425	17
Santa Catarina	180	9
São Paulo	-	1
Total	**2.465**	**73**

Fonte: Gluchowoski, apud Wachowicz, 1970, p. 35.[25]

Ao contrário da experiência entre imigrantes italianos, as escolas da imigração polonesa tiveram, à semelhança das alemãs, um crescimento até o período da nacionalização compulsória. Chegaram a ter um total de 349 escolas e 344 professores.

Wachowicz relata que entre os imigrantes poloneses havia a preocupação de manter os valores étnico-culturais e, simultaneamente, o desejo de que os filhos aprendessem o português e se inserissem como cidadãos ativos em seu contexto. Fator retratado pelo currículo nas escolas da

QUADRO DAS ESCOLAS E DOS PROFESSORES DA IMIGRAÇÃO POLONESA, EM 1937

ESTADO	ESCOLAS	PROFESSORES
Paraná	167	190
Rio Grande do Sul	128	114
Santa Catarina	51	36
Espírito Santo	2	2
São Paulo	1	2
Total	**349**	**344**

Fonte: Wachowicz, 1970, p. 62 e 65.

imigração polonesa no Paraná em 1937: das 167 escolas, 143 eram bilíngües, 14 lecionavam só em português e 10 só em polonês. Das 167 escolas, 137 eram leigas e 30 eram de congregações religiosas.

Os imigrantes poloneses fundaram duas Escolas de Formação de Professores Rurais, respectivamente em Guarani das Missões, RS, e em General Mallet, PR, ao término da Primeira Guerra Mundial. No entanto, Wachowicz retrata em pesquisa que a maior parte dos professores não tinha qualificação pedagógica adequada. Diz que dos 190 professores da imigração no Paraná, somente nove tinham preparo pedagógico formal. Por isso, a União dos Professores das Escolas Polonesas Particulares no Brasil, fundada em 1921, promovia treinamentos intensivos de professores em período de férias e mantinha bibliotecas volantes, com acompanhamento de professores. Procurava vincular do melhor modo possível o processo escolar com a realidade dos alunos, fomentando a elaboração de material didático e editando manuais, como, por exemplo, a *Cartilha para as crianças polonesas no Brasil*, e as *Normas prático-metodológicas para as escolas polonesas no Brasil*, em 1926.

Também entre imigrantes poloneses manifestou-se, especialmente a partir da década de 20, o dilema entre a manutenção das escolas étnicas e o envio dos filhos às escolas públicas, quando acessíveis. Porém, como a grande parte dessas escolas funcionava em localidades rurais etnicamente homogêneas,

prevaleciam as escolas étnicas, com o apoio da Igreja. Em 1938, com o processo de nacionalização, essa experiência de escolas étnicas polonesas também findou.

Em *As escolas da colonização polonesa no Brasil*, Wachowicz apresenta uma relação de todas as escolas da imigração polonesa no Brasil em 1937, estado por estado, especificando a localidade da escola, o município a que pertencia e o nome do(s) professor(es). O que chama a atenção é que dos 190 componentes do magistério no Paraná, 102 eram professoras; dos 114 componentes no Rio Grande do Sul, 20 eram professoras e em Santa Catarina, dos 36 componentes, 10 eram professoras. Portanto, sobre um total de 344, 134 eram do sexo feminino. Diferenciava-se da imigração alemã que mantinha um magistério predominantemente masculino.

Para a imigração polonesa, de forma semelhante à alemã, o processo escolar tinha uma vinculação direta com a conservação dos valores religiosos e étnico-culturais. O motivo religioso e o fato de se perceberem com tradição étnica muito distinta daquela do contexto brasileiro, aliado à localização em núcleos homogêneos, terão influído também na ênfase dada ao processo escolar étnico. Isso, no entanto, não impedia seu esforço em aprender o português e professar sua cidadania brasileira.

IMIGRAÇÃO JAPONESA

A imigração japonesa iniciou em 1908, fixando-se especialmente no estado de São Paulo. Os japoneses vinham com tradição escolar: 89,9% eram alfabetizados e manifestavam muita preocupação com a educação dos filhos, reunindo-se imediatamente em associações para a organização de escolas étnicas. Antes mesmo de providenciar uma sede para sua associação e para seus encontros sociais, os japoneses procuravam construir a escola para os filhos.[26] Não obstante, muitas famílias japonesas, especialmente as que moravam na cidade de São Paulo, optaram pela escola pública. Em 1932, todas as escolas públicas da capital tinham alunos de origem japonesa.

Segundo Demartini, não havia um padrão único de escola japonesa, podendo-se classificá-las em escolas surgidas da união de famílias, escolas fundadas por indivíduos com recursos para atender à demanda por educação da comunidade japonesa, escolas criadas pelas companhias de imigração e escolas criadas por entidades religiosas.

Os imigrantes japoneses também criaram escolas noturnas com o objetivo de acompanhar a formação dos jovens. Tiveram pouco apoio do governo japonês para suas escolas. A partir da década de 30, o Departamento de Educação do Estado de São Paulo tornou obrigatório o registro das escolas japonesas como Escola Mista Rural. Isso facultava o ensino do japonês como disciplina extracurricular, sendo o currículo regular em português. Nesse período, 40% das escolas construídas pelos imigrantes japoneses já tinham sido passadas para a rede oficial.

ESCOLAS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA EM 1932

ZONAS DE LOCALIZAÇÃO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS
São Paulo e subúrbio	10	618
Santos e Santos-Juquiá	10	364
Registro e vizinhança	10	427
E. F. Paulista	13	544
São Paulo-Railway*	5	120
E. F. Central do Brasil	3	140
E. F. Mojiana	0	0
E. F. Araraquara	6	181
E. F. Douradense	2	46
E. F. Sorocabana	36	1.760
E. F. Noroeste	83	4.669
TOTAL	178	8.869

Fonte: Uma epopéia moderna, 1992, p. 126.
* Atual Santos-Jundiaí

Os imigrantes japoneses, tendo vindo de boa tradição de escolas públicas, também se defrontaram com um entrecruzámento de pressões para decidirem entre escolas étnicas e públicas. Houve empenho pelas escolas étnicas para assegurar língua e tradições de origem. Porém, tendo chegado apenas a partir de 1908, encontraram o estado de São Paulo numa grande efervescência de transformações socioeconômicas e de debates sobre a questão da nacionalização do ensino, levando-os a estimular e, a partir de 1927, a pressionar em favor das escolas públicas. Porém, o contexto de transformações rápidas também levou os imigrantes a aceitá-las mais facilmente.

A NACIONALIZAÇÃO DO ENSINO: TÉRMINO DAS ESCOLAS ÉTNICAS DOS IMIGRANTES

Há referências de que desde o início da imigração governantes externavam preocupação quanto às escolas de imigrantes. Mas esbarravam na dificuldade de oferta de escolas públicas e principalmente de professores. O governo provincial, no Rio Grande do Sul, instituiu em 1864 a Lei 579,

estabelecendo remuneração especial para professores que ensinassem o português. Paiva realça que o sentido dessa lei, associado à posterior influência positivista na Primeira República, marcou profundamente a política rio-grandense em relação às escolas étnicas. A total liberdade de ensino concedida às escolas particulares, juntamente com uma relativa autonomia cultural para imprensa própria e um associativismo, era barganhada com a troca de apoio político. O Rio Grande do Sul foi o estado sulista mais tolerante com as escolas de língua estrangeira. Chegou a ter 1.041 escolas étnicas da imigração alemã. A partir de 1909, condicionou o subsídio aos professores ao ensino de duas horas diárias em português. E, a partir de 1920, usou a estratégia de abrir escolas públicas junto às dos imigrantes, fato que provocou o fechamento de escolas étnicas, especialmente em núcleos com menor número de famílias. O apelo da gratuidade e a possibilidade de os alunos aprenderem melhor o português começavam a falar mais alto do que o apelo às escolas étnicas para muitas famílias.

Durante a Primeira Guerra Mundial, especialmente ao término da mesma, o governo brasileiro teve restrições às escolas da imigração, coibindo o uso de idiomas que não o português e fechando temporariamente a imprensa de grupos étnicos. Em 1918, finda a legislação de guerra, iniciou com subvenções federais para a nacionalização do ensino. Foi nesse período que o governo do estado de São Paulo teve uma política de expansão da escola pública entre imigrantes, interferindo simultaneamente na organização curricular das escolas étnicas. No Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, o governo ampliou a política de subvenção e absorção de escolas particulares pelas administrações municipais. No entanto, devolveu total liberdade de ensino às escolas particulares.

O final da década de 30, em contexto de acentuado nacionalismo e de conflitos internacionais, registra também o final das escolas dos imigrantes. O governo, em nível federal e estadual, após ter encorajado e depois tolerado a iniciativa dos imigrantes em relação ao processo escolar, realçando que mantinham com esforço próprio o que na verdade era dever do Estado, começou a interferir com legislação coibitiva. Com o Decreto 406 de maio de 1938, ordenou que todo o material usado na escola elementar fosse em português, que todos os professores e diretores de escola fossem brasileiros natos, que nenhum livro de texto, revista ou jornal circulasse em língua estrangeira nos distritos rurais e que o currículo escolar tivesse instrução adequada em história e geografia do Brasil. Proibia o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos e ordenava que se desse lugar de destaque à bandeira nacional em dias festivos, rendendo-lhe homenagem.

Em 10 de dezembro de 1939, o presidente da República assinou outro Decreto, o de número 1.006, estabelecendo que o ministro da Educação supervisionasse todos os livros usados na rede de ensino elementar e

de segundo grau. Porém, o Decreto de nacionalização mais importante talvez tenha sido o de número 1.545, de 25 de agosto de 1939, instruindo os secretários estaduais de Educação a construir e a manter escolas em áreas de colonização estrangeira; a estimular o patriotismo por parte de estudantes; a fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras; a intensificar o ensino de história e geografia do Brasil; a proibir expressamente que uma escola fosse dirigida por um estrangeiro e a se fazer uso de alguma língua estrangeira em assembléias e reuniões públicas. Também ordenava que a educação física nas escolas étnicas fosse realizada sob a direção de um oficial ou sargento das Forças Armadas indicado pelo comandante militar da região.

Em 8 de março de 1940, o Decreto de número 2.072 criava a organização da Juventude Brasileira, tornando-a obrigatória para todas as escolas. Jovens de 11 a 18 anos deveriam sujeitar-se à educação física como instrumento importante para uniformizar diferenças étnicas por meio de exercícios em comum. E, com o Decreto 3.580, de 3 de setembro de 1941, proibia-se a importação de livros-texto de língua estrangeira para o ensino elementar e sua impressão em território nacional.[27]

Além da legislação federal, os estados com escolas de imigração também promoveram medidas nacionalizadoras. Foi um processo com variações regionais, mas com muita tensão entre agentes de nacionalização e lideranças mais ligadas à promoção das escolas étnicas. Houve exageros, destruição de material didático ou seu ocultamento por parte de imigrantes, prisão de professores e de lideranças mais exarcebadas.

Escola da Comunidade Evangélica de Taquara (RS) em 1911.

No entanto, para uma correta compreensão do processo em que findaram as escolas da imigração, não podemos ater-nos unicamente às medidas restritivas do governo. De fato, elas foram compulsórias e dificultaram de tal forma o funcionamento das escolas étnicas que, na verdade, significaram seu término. Porém, nesse período, já estavam em curso uma série de fatores que aos poucos provocavam a transformação do projeto escolar dos imigrantes. A estrutura escolar e comunitária começava a ceder a pressões internas e externas. Internamente havia uma tendência crescente de pais e alunos que, sentindo a necessidade de se habilitarem melhor no aprendizado do português e de terem melhores condições para os desafios da atividade profissional, aderiam ao apelo da escola pública gratuita. De fora dessas comunidades, uma série de fatores concorria para sua transformação. Os meios de comunicação e os novos e melhores meios de transporte quebraram o isolamento anterior dos núcleos rurais e abriram caminho para transformações socioeconômicas. Era um contexto de transformações que dificultava crescentemente o funcionamento das escolas étnicas. As medidas de nacionalização compulsória do ensino apenas precipitaram um processo de transformação já em curso.[28]

Todo o projeto escolar dos imigrantes permite perceber que a dimensão étnico-cultural estava permanentemente presente na maneira peculiar com que se inseriam no novo contexto. Na sua grande maioria, não pensavam retornar ao país de origem. Confessavam-se abertamente cidadãos brasileiros, porém querendo manter especificidades culturais. Essa forma de desenvolver o processo identitário, diferenciado entre etnias, gerou as possibilidades para o processo escolar étnico entre imigrantes alemães, italianos, poloneses e japoneses e fez com que outras etnias, tendo vindo inclusive em número maior do que estas — excetuando-se italianos —, não desenvolvessem um processo escolar específico. Permite perceber também que no Brasil houve condições políticas para a criação de escolas étnicas, dificultando-se o processo na medida em que o nacionalismo avançava. A dinâmica do processo escolar entre imigrantes desenvolveu-se fortemente no tensionamento entre a afirmação do processo identitário étnico e o processo de formação do Estado-nação. Dependendo da conjunção desses com outros fatores, prevalecia a afirmação do étnico ou do nacional.[29]

NOTAS

[1] FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1972. IANNI, Octávio. "Aspectos políticos e econômicos da imigração italiana". In: *Imigração italiana: estudos*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Escola Superior de Teologia São

Lourenço de Brindes, 1979, p. 11-28. SCHORER PETRONE, Maria Tereza. *O imigrante e a pequena propriedade.* São Paulo: Brasiliense, 1982.

[2] FURTADO, op. cit., p. 124.

[3] Cf. SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco – raça e nacionalidade do pensamento brasileiro.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

[4] BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. *História geral da civilização brasileira: o Brasil Monárquico 3: reações e transações.* 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968, v. 2, p. 225.

[5] CARNEIRO, José Fernando. *Imigração e colonização no Brasil.* Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1950. BRUIT, Hector. *Acumulação capitalista na América Latina.* São Paulo: Brasiliense, 1982. DIEGUES JR., Manuel. *Regiões culturais do Brasil.* Rio de Janeiro: CBPE, INEP, MEC, 1960. & *Etnias e culturas no Brasil.* 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. VIOTTI DA COSTA, M. E. *Da Monarquia à República: momentos decisivos.* São Paulo: Grijaldo, 1977.

[6] SMITH, T. Lynn. *Brasil: povo e instituições.* Rio de Janeiro: Bloch, 1967. E DIEGUES JR. op. cit.

[7] CARNEIRO, op. cit.; SCHORER PETRONE, op. cit.

[8] BEOZZO, José Oscar. *Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil.* São Paulo: Ed. Loyola, 1983. ENGUITA, Mariano Fernandez. *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano.* Madrid: Ediciones Pirâmide, 1996. GIROUX, Henry A. "Praticando estudos culturais nas faculdades de educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103. GRIGNON, Claude. "Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Ibidem, p. 178-89. HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DPeA Editora, 1997. HOBSBAWM, E. J. *Nações e nacionalismo desde 1780. Programa, mito e realidade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. JULIANO, Dolores. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas.* Madrid: Eudema, SA, 1993. PUJADAS, Joan Joseph. *Etnicidad. Identidad cultural en los pueblos.* Madrid: EUDEMA, 1993. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. WEBER, João Hernesto. *A nação e o paraíso. A construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira.* Florianópolis: Editora da UFSC, 1997, entre outros.

[9] BETANCOURT, Raúl-Fornet. *Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas.* Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural, São Leopoldo: UNISINOS, abril, 1997. *Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-Americana.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

[10] SCOTT, Joan. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação e Realidade.* Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 16, n. 2, jul/dez. 1990, p. 5-22.

[11] A esse respeito veja-se estudos de Epstein, Sutton, Blumer, apud Pujadas (1993).

[12] A respeito dessa diferenciação ver estudos de SEYFERTH, Giralda. "A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica". In: MAUCH, Cláudia e VASCONCELLOS, Naira (orgs.). *Os alemães no sul do Brasil: cultura, etnicidade e história.* Canoas: Ed. ULBRA, 1994, p. 11-28. RAMBO, Arthur Blásio. *A escola comunitária teuto-brasileira.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.

[13] DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. *A educação entre famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira.* Texto apresentado no IV Congreso Ibero-Americano de História de la Educación Latinoamericana. Santiago, Chile, maio 1998 (texto), p. 2.

[14] CARNEIRO, op. cit., p. 88.

[15] FARIAS, Oswaldo Cordeiro. "Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Dr. Getúlio Dorneles Vargas, DD. Presidente da República". In: SILVA, Mourecy Couto et alii (orgs.). *Rio Grande do Sul: imagem da terra gaúcha.* Porto Alegre: Cosmos, 1942, p. 9-15. KREUTZ, Lúcio. *O professor paroquial: magistério e imigração alemã.* Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Florianópolis: Ed. Da UFSC; Caxias do Sul: EDUCS, 1991 & *Material didático e currículo na escola teuto-brasileira.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994a. RAMBO, 1994. SOUZA, J. P. Coelho. *Carta enviada ao Exmo. Sr. Cel. Oswaldo Cordeiro de Farias, Interventor Federal no Rio Grande do Sul.* Porto Alegre, 30 de julho de 1940. *Denúncia: o nazismo nas escolas do Rio Grande do Sul.* Porto Alegre: Thurmann, 1941. "A educação no Rio Grande do Sul." In: SILVA, op. cit., p. 266-88.

[16] A referência completa a todos estes itens, citando-se títulos, nomes oficiais, período e localização atual das fontes, inclusive de cada livro didático, encontra-se em Kreutz, 1994a.

[17] DALBEY, Richard O. *The german private schools of southern Brazil during the Vargas years, 1930-1945: German nationalism vs. Brasilian nationalization.* Indiana University, USA, 1969. (Tese doutorado em Filosofia); KREUTZ, op. cit.

[18] LEHRERKALENDER. *Merk und Taschenbuch für Lehrer an deutschen Schulen in Brasilien.* São Leopoldo: Rotermund, 1931, p. 98.

[19] Jornais, anuários e todo um conjunto de publicações teuto-brasileiras trabalhavam constantemente essa perspectiva.

[20] DE BONI, Luis Alberto (org.) *Presença italiana no Brasil.* Porto Alegre: EST, 1987, p. 219.

[21] DE BONI, Luis Alberto; COSTA, Rovílio. *Os italianos no Rio Grande do Sul.* 2. ed. Porto Alegre: EST, Caxias do Sul: UCS, 1982, p. 82-7.

[22] SOUZA, op. cit., p. 12.

[23] Outras notícias sobre a consistência numérica das escolas italianas no Brasil podem ser encontradas, para 1905, em *Il Brasile e gli italiani;* para 1900 (porém parciais), em "Popolazione delle scuole italiane all'estero". In: MAE, ago. 1900, p. 506-72; para 1907, 1910, 1921, 1925, em MAE, *Annuario delle scuole italiane all'estero governative e sussidiate,* Roma, 1907, 1910, 1921, 1925; para 1923, em CGE, *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923.* (Trento, 1989, p. 182).

[24] STAWINSKI, A. V., apud GARDOLINSKI, E. *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul.* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul e Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1977.

[25] WACHOWICZ, Ruy Cristovam. "As escolas da colonização polonesa no Brasil". In: *Anais da comunidade brasileiro-polonesa.* Curitiba: Superintendência do Centenário da Imigração Polonesa no Paraná, 1970, v. 2, p. 13-110.

[26] VÁRIOS AUTORES. *Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil.* São Paulo: Hucitec/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992, p. 126.

[27] DALBEY, op. cit., p. 199-202.

[28] Em KREUTZ, Lúcio. "A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino". In: MÜLLER, Telmo Lauro. *Nacionalização e imigração alemã.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. MÜLLER, Telmo Lauro (org.). *Nacionalização e imigração alemã.* São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994. PAIVA, César. "Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul. O nazismo e a política de nacionalização". In: *Educação e Sociedade.* Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Ano IX, n. 26, abril, Campinas, 1987, p. 5-28 apresenta-se um estudo bem mais amplo sobre a nacionalização do ensino.

[29] Pode-se ainda recorrer à seguinte bibliografia: AMSTAD, Theodor. "Hundert Jahre Deustschtum". In: *Rio Grande do Sul, 1824-1924*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924. CARNEIRO, José Fernando. "O Império e a colonização no sul do Brasil". In: *Fundamentos da cultura riograndense*. Porto Alegre: Faculdade de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1960. DALMORO, Selina M. *Escola, Igreja e Estado nas colônias italianas. Educação e Realidade*. Porto Alegre, Fac. Ed. da UFRS, v. 12, n. 2, p. 57-80, jul.dez. 1987. DE BONI, Luis Alberto. "A colonização no sul do Brasil através dos relatos de autoridades italianas". In: *A presença italiana no Brasil*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia, 1987. p. 202-23. DÉLOYE, Yves. *Sociologia histórica do político*. Tradução de Maria Dolores Prades. Bauru, SP: EDUSC, 1999. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & ESPÓSITO, Yara Lúcia. "São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas". In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-95, out. 1989. "Deutsche Schulen in den Staaten Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná und São Paulo nach dem Stande von 1930". *Bearbeitet vom Landesverband Deutsch-brasilianischer Lehrer*. São Paulo: Landesverband, 1930. (Mimeo). "Die deutsche schule im auslande". *Monatschrif fuer deutsche Erziehung in Schule und Familie*. XXV Jahrgang. Wolfenbuettel: Heckners, 1933. GALIOTO, Antônio. *O significado das capelas nas colônias italianas do Rio Grande do Sul*. In: DE BONI, Luís A. (org.). *A presença italiana no Brasil. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia*, 1987, p. 293-313. GIRON, Loraime Slomp. *As sombras do Littorio: o fascínio no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Parlenda, 1994. HANDA, Tomoo. *O imigrante japonês: histórias de sua vida no Brasil*. São Paulo: T. A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987. "Hundert jahre deutschtum in Rio Grande do Sul, 1824-1924". *Herausgegeben vom Verband Deutscher Vereine*. Porto Alegre: Typographia do Centro, 1924. ROCHE, Jean. *A colonização alemã e o Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Globo, 1969. TRENTO, Ângelo. *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel, 1989.

(DES)ENCANTOS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA

CLARICE NUNES

"(...) e já não há mais fronteira
entre a gravura e meu corpo
entre o menino e a carteira
entre o que é cena primária
e o que é cena brasileira
Tatuado, amarelo e verde, meu corpo
virou bandeira."

Affonso Romano de Sant'Anna

A alusão que Affonso Romano de Sant'Anna faz à gravura em sua poesia *O burro, o menino e o Estado Novo* revela que a escola primária era habitada por imagens cívicas.[1] Na sala de aula, sobre a mesa, nas estantes, nas paredes havia junto com o civismo um pouco de alegria e de vida. A escuridão do quadro-negro era povoada por estampas. Essas estampas, muitas vezes penduradas em cavaletes, tornaram-se recurso pedagógico indispensável para a aprendizagem da redação e multiplicaram-se nas escolas primárias dos grandes centros urbanos brasileiros no final da década de 20 e nas décadas seguintes. Estampas que a princípio eram importadas e ainda fazem renascer as memórias da infância em linguagem poética.[2]

As gravuras coloridas, o placar dos acontecimentos escolares (anunciando aniversários, doenças, despedidas, tombos, visitas, livros novos, resumo dos trabalhos de classe), o mobiliário escolar, os mapas, o copo de leite ou a sopa eram sinais de que a sala de aula já fazia concorrência vantajosa à paisagem da rua. Mas nem tudo foi êxito. A resistência à modificação dos hábitos da rotina escolar permaneceu constante no cotidiano. A escola risonha e franca tinha também versões menos luminosas, nas quais ainda se praticavam os castigos físicos e morais; nas quais se exacerbava a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos alunos; nas quais os professores driblavam as autoridades pedagógicas e suas medidas de controle e avaliação dos resultados pedagógicos e os métodos oficiais de alfabetização.

A bandeira em que o corpo do menino se transforma é o símbolo máximo do Brasil republicano. Ensinava o comportamento daquele que serve ao próximo, à cidade e ao país. Diante dela quem não vibraria de entusiasmo? Não se comoveria vendo-a desfraldada em país estranho? Não se sentiria capaz das maiores audácias para defendê-la de uma afronta e livrá-la de uma derrota?

Inúmeras cerimônias para comemorar o Dia da Bandeira eram realizadas nas diversas cidades brasileiras. As festividades de São Paulo, nos anos 20, ficaram famosas. Eram realizadas à noite. Os participantes encontravam-se na praça Antônio Prado e marchavam, segurando tochas, em colunas organizadas, até a Avenida Paulista.

> (...) Todas as luzes ao longo do percurso daquele imenso desfile eram apagadas. Os participantes eram organizados de acordo com seu nível social e funcional. De modo geral os estudantes e os atletas usavam uniformes esportivos, e os recrutas, fardas militares. Todos cantavam hinos, e as filas da frente levavam bandeiras de todos os tipos, entre as quais se destacava a bandeira nacional. Os cantos eram seguidos por rufar de tambores, gritos, pés batendo com força no chão e palmas dos participantes. A marcha terminava num climax, no alto e na entrada da Avenida Paulista, onde se apresentava um espetáculo de fogos de artifício. Bem nesse lugar havia sido recentemente construído um monumento, por encomenda dos acadêmicos de direito, dedicado ao poeta Olavo Bilac, ele próprio ex-aluno da Academia do Largo São Francisco, líder da campanha do serviço militar obrigatório e fundador da Liga Nacionalista. O traço mais marcante da comemoração, e o que revela sua engenhosidade, era o fato de que o local onde tinha lugar seu apoteótico *grand finale* era visível de praticamente toda a cidade lá embaixo, especialmente por causa das luzes apagadas e da concentração de tochas, fogos, holofotes contra a escuridão da noite, além do grande barulho. Bilac foi muito apropriadamente chamado de profeta do ativismo. Em volta de seu monumento havia relevos retratando momentos decisivos da história do Brasil, em que as massas agiram como principais protagonistas.[3]

Se os estudantes que iam às cerimônias festivas do Dia da Bandeira abrissem o livro *Histórias da nossa terra*, compêndio didático lido por várias gerações de alunos das escolas primárias brasileiras desde 1906, inventando uma tradição

republicana, veriam representado o *pálio confraternizador* como a expressão de um povo virtuoso:

> (...) São as virtudes do povo que tornam sua bandeira respeitada; são os seus trabalhos, os seus empreendimentos, o poder da sua inteligência, a inteireza do seu caráter e a magnanimidade do seu coração, que lhe dão prestígio diante do mundo.[4]

Lição a lição, a mensagem do livro de leituras, tanto quanto a das festividades, era clara: a virtude homogeneiza (quase) todas as diferenças, qüer elas sejam de sexo, idade, espaço ou tempo. A fonte da virtude é uma só: a República, o único regime que conferindo igualdade política permitia a qualquer homem, mesmo os de origem obscura e humilde, chegar à presidência da República ou à propriedade de uma fábrica. Sem nenhuma necessidade de explicar as diferenças concretas entre os homens, tanto os organizadores das festividades cívicas quanto a autora de *Histórias da nossa terra*, Júlia Lopes de Almeida, podiam apenas tentar quase obstinadamente tocar as emoções, seja do participante ou do leitor, para levá-los às lágrimas.

Na defesa de uma raça virtuosa, *Histórias da nossa terra* criava uma parábola da salvação humana e, por extensão, da salvação nacional, utilizando uma concepção dominante que subordinou boa parte do debate no âmbito da economia, da política e da cultura em nosso país no começo do século. Ao mesmo tempo em que a primeira constituição republicana garantia formalmente a igualdade política, a noção de raça não só se constituía mas também legitimava uma prática de manutenção de desigualdades. Não é por acaso que, nesse livro, a única exceção nos perfis heróicos seja um negro evadido da cadeia do Recife.

Os descendentes de africanos, num primeiro momento, e as classes trabalhadoras, maciçamente integradas por imigrantes, num segundo momento, ao lado de todos os que não tinham meios de subsistência e desempenhavam as tarefas menos qualificadas, sobrevivendo em empregos temporários ou na execução de biscates, constituíam presença incômoda nos centros urbanos.

Com a República, à medida que se ampliava a preocupação com a questão *Quem somos nós?*, ampliava-se também a exigência da resposta a uma outra interrogação: *Quem são os outros?* As respostas formuladas a essas perguntas foram sendo esboçadas nos livros didáticos, nos romances e nas crônicas da época, nos jornais, nos relatos e nos textos de avaliação do regime republicano.

Quebrar a imagem da virtude projetada pelo espelho dos ideais republicanos é tornar evidente a sua ausência, mas de qualquer forma reforça ainda a sua necessidade. É o que fazem os relatórios dos prefeitos, dos Diretores de Instrução Pública e os artigos de certos jornalistas que, denunciando a cidade como estigma de vários vícios sociais, como corpo carcomido pelas doenças e pelas iniqüidades, fornecem um retrato do país. Ou melhor, fixam de um modo dramático a desilusão iluminista que assolava as

elites, preocupadas com a identidade nacional e com a qualidade da sua intervenção numa conjuntura de recriação institucional atenta à proclamação da sua vocação dirigente e à definição da sua tarefa intelectual, como sendo um exercício de investigação e de prevenção ou correção de rumos.

As cidades mudavam: o alargamento das ruas, a construção de avenidas, os bondes elétricos e os automóveis substituindo os bondes puxados a burros, as estradas de ferro e a aviação, os teatros, as confeitarias, a fotografia e os cinemas, mas também resistiam com seus focos de insalubridade, vadiagem e criminalidade. A escola primária, nos grandes centros, revelava não só os problemas urbanos decorrentes das políticas de habitação, saneamento, trabalho, mas também a tensão constitutiva entre poder público e privado, que está no próprio movimento de formação do Estado e da extensão do seu papel e dos serviços que ele presta.

É no espaço das cidades, com diferentes ritmos e intensidade, que as escolas deixam de configurar-se como extensão do campo familiar, privado e religioso e, gradativamente, vão integrando uma rede escolar desenhada pelos governos municipais.[5] Essa rede substituiu as escolas isoladas e definiu os limites do poder, às vezes abusivo, de diretores e inspetores escolares. Essa mudança exigiu a intervenção não só nos aspectos materiais da escola, o que envolveu a produção de um novo espaço com prédios e material didático pertinente aos novos objetivos educacionais, mas também em seus aspectos simbólicos, pois almejava-se da escola primária mais do que novas carteiras, quadros ou salas. Pretendia-se construir nela um *estado de espírito moderno*.

Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público.

É possível afirmar que, independentemente das peculiaridades desses centros, a política de intervenção na escola primária por eles operada visava modificar profundamente o *habitus pedagógico* combinando, ao mesmo tempo, todo um processo de renovação escolar via renovação da formação docente e uma séria tentativa de reformar os costumes das famílias que enviavam seus filhos às escolas. Por baixo e por dentro das modificações produzidas na organização escolar, o que estava em jogo era uma reforma do espírito público que exigiu o alargamento da concepção de linguagem escolar e que, superando o tradicional domínio oral e escrito das palavras, buscou a

construção de todo um sistema de produção de significados e interação comunicativa.[6] Por esse motivo os espaços de aprendizagem se multiplicaram: não apenas a sala de aula, mas também as bibliotecas, os laboratórios, a rádio-educativa, os teatros, os cinemas, os salões de festa, os pátios, as quadras de esporte, os refeitórios, as ruas, as praças e os estádios desportivos.

Como se operaram essas mudanças? É possível responder a essa pergunta lançando um foco de luz sobre um desses grandes centros urbanos que, sobretudo nas décadas de 10 a 30, estiveram empenhados em modificar a escola primária e, ao mesmo tempo, em servir de *vitrine e modelo* para os demais: a cidade do Rio de Janeiro. Para alguns intelectuais do porte de Monteiro Lobato, o Rio de Janeiro era o país naquilo que apresentava de tradicional. Nisso se aproximaria, "apesar de ser o Rio", de Salvador ou de Belo Horizonte, e se afastaria de São Paulo, "um outro país", exemplo de dinamismo e progresso, a cidade dos "homens reais".[7]

A capital da República era uma cidade que resistia à modernização dos processos de urbanização em geral e da própria escolarização. Uma cidade que se encheu de antipatia pela República. Sua proclamação, num momento em que a monarquia havia atingido alto grau de popularidade entre os marginalizados devido à abolição da escravidão e, sobretudo, à perseguição que o novo regime instaurou aos capoeiras e anarquistas, explica, mesmo que parcialmente, a exclusão do envolvimento popular no governo republicano e o divórcio entre a República, a cidade e a cidadania. O Rio de Janeiro, centro intelectual e político do país, manteve, como salienta José Murilo de Carvalho, "suas repúblicas", seus focos de participação social nos bairros, nas associações, nas irmandades, nos grupos étnicos, nas festas religiosas e profanas, nos cortiços e nas maltas de capoeiras. Foi neles, contraditoriamente, que o povo se aproximou da classe média e construiu uma face carioca por intermédio do futebol, do samba e do carnaval, uma espécie de terreno de auto-reconhecimento que a política não lhes propiciava.[8]

Essa cidade, apesar de todas as suas resistências, constituiu, já nos anos 30, uma rede escolar municipal com escolas primárias de diversos tipos, incluindo os grupos escolares, as escolas técnicas secundárias, uma escola de formação docente elevada ao nível superior e a Universidade do Distrito Federal. Essa rede conviveu ao lado de escolas particulares, estaduais, associações de educadores e de cientistas, editoras de renome, órgãos criados pelo Estado para gerenciar a política e a pesquisa educacional e as conferências nacionais de educação. Esse universo constituiu o campo educacional que se tornou um campo de atuação política mais amplo do que o fechado território político partidário.

Já na década de 30 é evidente a crescente politização do espaço urbano presente nos movimentos de rua da cidade, que se tornou palco de demonstração de força política de diversos grupos em articulação desde meados da década de 20: os católicos

com seus gestos e textos doutrinários; os tenentes que procuravam se aglutinar num movimento político independente e oscilavam entre tons fascistas e comunistas; os educadores profissionais que sofriam as agruras da reorganização interna da Associação Brasileira de Educação; a cisão das disputas regionais e as lutas pela Constituinte; os simpatizantes e militantes comunistas.

O tumulto das ruas também está presente em cidades como São Paulo, Belo Horizonte, Recife e Porto Alegre que, nos anos 10, assistiram à explosão da questão social por meio dos movimentos operários e, nos anos 20, enfrentaram os dramas das lutas políticas, o "lado moderno" de um contexto profundamente antidemocrático, lutas que não acarretaram a modernização das relações políticas no sentido que lhes atribuem os liberais, mas que, ao contrário, reforçaram a posição centralizadora do Estado em que as alianças, se existiram, serviram para desarticular as chamadas forças populares e garantir um processo de modernização que ignorou a ampliação dos direitos políticos.

A sinalização da complexidade do espaço urbano carioca, ao lado de outros, evidencia a importância política da escola primária.[9] Os processos de intervenção que lhe atingiram e que também podem ser entendidos como tentativas de racionalização e homogeneização acarretaram a imposição gradativa de uma ordem de signos cuja finalidade foi organizar, estabelecer leis, classificações, distribuições hierarquizadas que conviveram com a confusão anárquica da sociedade que se pretendia normatizar.[10]

Os relatórios dos prefeitos da cidade constituem prova eloqüente de que várias tentativas de transformar a "desordem" em lei e número sofreram uma contundente derrota ou uma reorientação. Essas tentativas serviram ainda para marcar a separação de duas formas de leitura da cidade: a *pública*, que passou a ser enfaticamente estatística, utilizada para tornar visível as suas mazelas e criar a concepção de que a intervenção do Estado nos diferentes âmbitos da vida do cidadão, incluindo a escola, só seria eficaz se contasse com dados quantitativos considerados fidedignos, e a *privada*, que ficou registrada nas memórias dos cronistas da cidade, alunos, professores e demais agentes da escola cuja relação mais afetiva com o espaço urbano faz emergir as lacunas e os silêncios das detalhadas fontes oficiais: boletins, quadros, mapas,

relatórios, regulamentos, planos, ordens de serviço, memorandos e pareceres.[11]

No entrechoque dessas leituras é que são tecidas as relações entre a República, a escola primária e a modernidade pedagógica. A apresentação das mudanças da escola primária na cidade do Rio de Janeiro será usada para apoiar uma reflexão que, se por prudência não deve ser indevidamente generalizada, pode sinalizar aspectos significativos e contraditórios dessas relações que atingiram nossos maiores centros urbanos.

QUANDO A CASA VIRA ESCOLA

Na lembrança de nossos avós, a escola primária tem muitos pontos de contato com a descrita pela goiana Cora Coralina em seu poema *A escola da Mestra Silvina*.[12] A figura da professora, o abecedário, a soletração e a tabuada como lições de rotina, o livro de leitura de Abílio César Borges, as pequenas lousas individuais (que quadro-negro não se usava!), a palmatória... Em outras regiões do nosso país a situação era parecida. Na cidade de Salvador, por exemplo, as poucas escolas públicas encontradas no começo do século XX eram antigas residências, muitas em ruínas. O professor custeava com seus próprios vencimentos o aluguel da sala ou do prédio. Não havia mobiliário escolar. Cabia aos alunos levarem para a casa da professora as cadeiras e as mesas, mas a pobreza impedia. O máximo a que se permitia era o improviso em barricas, caixões, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Comum mesmo era os alunos escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal, ou então fazerem seus exercícios de joelhos ao redor de bancos ou à volta das cadeiras.[13]

Na capital política do país, na primeira década do século XX, as escolas primárias encontravam-se, em sua maioria, isoladas e dispersas. Ao seu lado encontravam-se as escolas reunidas e poucos grupos escolares. Os alunos eram matriculados pelo exame dos dentes, quando não podiam apresentar a certidão de nascimento. Nesses casos, a troca dos dentes de leite pela dentição permanente constituía prova suficiente de idade escolar.[14] Casas alugadas eram transformadas em escolas e tornavam-se focos de alastramento de epidemias. Faltava ar. Faltava luz. Faltava água. As doenças se propagavam: a bexiga (varíola), a gripe, a tuberculose, a meningite cérebro-espinhal. Todas conviviam com as verminoses que sugavam a desnutrida população infantil. As epidemias e os altos índices de mortalidade também atingiram, de modo implacável, outras capitais brasileiras. Recife, por exemplo, foi duramente golpeada pela cólera, pela varíola, pela tuberculose e pela febre amarela.[15] Muitas crianças cariocas se afastavam da escola por vários motivos: doença, necessidade de trabalhar, de mudar de casa pelos sucessivos aumentos do aluguel, medo de apanhar. Como *extensão da*

casa a escola revela os problemas de habitação, de saúde e das relações sociais hierarquizadas e hostis.

Essa escola primária estava impregnada por uma ordem cristã de sociedade expressa por um ideal civilizatório conservador, que encontrava suporte num catolicismo difuso, emaranhado no cotidiano da sociedade, particularmente nos bairros pobres, nos subúrbios e no interior. Um catolicismo diluído nas cerimônias, nas devoções, nas novenas, nas procissões e festas (as da Penha ficaram famosas!), nas bençãos, no cheiro do incenso, no apostolado da oração.[16] O sentimento religioso, suas práticas e rituais invadiam as instituições escolares de múltiplas formas, seja por meio dos seus agentes, seja por meio da sua própria materialidade, traduzida, por exemplo, no material didático e nos programas de ensino. Não é por acaso que a cartilha elaborada segundo o método do Barão de Macaúbas, denominada *Leitura universal* e publicada em Bruxelas, trouxesse em seus primeiros exercícios de leitura corrente as lições: "Sinal da Cruz", "Ave Maria e Padre Nosso", e dentre as poesias: "As obras de Deus".[17]

A publicação dessa cartilha ocorreu às vésperas da República, momento em que a ruptura entre Igreja e Estado era inevitável após a deterioração crescente das relações entre ambos e que teve na Questão Religiosa o seu ponto alto. Na primeira República, ameaçada pelos movimentos concorrentes de heresia e contestação religiosa (Canudos, Joazeiro, Contestado) e pelas denominações protestantes provenientes das correntes migratórias da Inglaterra e dos Estados Unidos, já então consolidadas, a Igreja ainda comandava o campo educacional e a prestação de serviços educacionais pelas ordens religiosas, passando a constituir a principal diretriz da política expansionista da organização eclesiástica. Ao final da década de 20, a Igreja exercia o controle de 70% das instituições de ensino privadas em funcionamento no país.[18] Em nome da virtude e do combate aos excessos, essa organização enquadrou o moderno e controlou, enquanto pode, os costumes.

Apesar dos rituais religiosos impregnarem a escola primária, seus procedimentos disciplinares não eram nada "cristãos". Um amplo levantamento de Arthur Ramos sobre os castigos físicos a que eram submetidas as crianças cariocas registrava, em casa, bordoadas, socos, o uso do chicote, pancadas com cabo de vassoura, tamanco, correias e tábuas. As crianças também eram amarradas ao pé da mesa, despidas de suas roupas,

presas em cafuas. Nas escolas: palmatória, com várias modalidades (palmatória furada, bolos com milho na mão), cascudos, puxões de orelhas, beliscões, permanência de joelhos em cima de grãos de milho ou feijão, permanência em pé em cima de um banco, orelha de burro, dentre muitos outros. Maior inventividade no tocante à tortura infantil só mesmo no interior de São Paulo, pelo castigo da bola de cera. Presa por um barbante, essa bola era lançada à cabeça da criança repreendida e nunca voltava sem uma mecha de cabelos arrancada.[19]

A memória dos adultos que nas décadas de 10, 20 e 30 viveram sua infância na zona urbana e suburbana do Rio de Janeiro vai confirmando a fragmentação social da cidade, analisada pela literatura sociológica e histórica e que se expressa na fragmentação escolar. Essa fragmentação está também presente em outras cidades brasileiras. Ela revela, na *cidade maravilhosa*, a hierarquização social que atravessa os diferentes tipos de moradia (as habitações arejadas e confortáveis de centro de terreno; as casas mais pobres, isoladas ou localizadas em vilas; as casas de cômodos geralmente localizadas no sobrado de lojas comerciais); de escola (as isoladas, as reunidas, as graduadas); de transporte e de lazer. No caso do transporte, o uso era diferenciado pela sua destinação em classes (o popular taioba era o bonde de segunda classe). No caso do lazer, os locais freqüentados variavam para os ricos e os pobres (os ricos, por exemplo, iam à praia de Copacabana e freqüentavam certos clubes como o Carioca; os pobres iam à praia do Caju e faziam suas domingueiras dançantes no Musical, conhecido ponto de encontro dos operários moradores do Jardim Botânico).

A urbanização crescia e a pobreza também. A migração atraída pelo crescimento da indústria, estimulada pela supressão temporária do fornecimento externo devido à Primeira Guerra Mundial, levava para o centro urbano um contingente de pessoas que, tendo necessidade de morar próximo aos locais de trabalho, iniciou um processo de favelização irreversível. A presença dos pobres no centro da cidade também ocorreu em Porto Alegre, que assistiu à eclosão dos seus primeiros problemas propriamente urbanos por ocasião do cerco à cidade durante a Revolução Farroupilha. Com a população obrigada a concentrar-se na área central ocorria, segundo a opinião dos notáveis gaúchos, uma indesejável promiscuidade entre ricos e pobres. Lá também estavam presentes os cortiços.[20]

Na cidade carioca as invasões de terrenos públicos e privados foram constantes a partir de meados da década de 10, e apesar da tentativa das autoridades cariocas de conter os posseiros urbanos, a falta de alternativa, em termos de uma política habitacional, consolidou a favela no cenário da cidade. Nos anos 20 ela chegaria a Botafogo (Pasmado), a Copacabana (Tabajaras e Leme), a São Cristóvão (Mangueira) e até a Madureira. Por essa ocasião já havia também alcançado as encostas da serra da Carioca pelo lado do Catumbi (São Carlos e Querosene),

da Tijuca (Salgueiro), do Engenho Novo (Macaco). Havia também atingido a vertente sul (Rocinha e Dona Marta). Em 30, junto com o crescimento acelerado dos bairros da orla marítima, a favela continuaria sua expansão: Catacumba, Pavão, Pavãozinho, Ilha das Dragas, Praia do Pinto, Borel, Macedo Sobrinho, Turano, Formiga.[21]

O "problema habitacional" preocupava os governos municipais de nossas grandes cidades. Com a valorização do solo urbano subiam os impostos e também os aluguéis nas áreas mais nobres das cidades e a questão se colocava de um modo diferente dependendo da classe social a que se pertencia. Para o pobre tratava-se de encontrar um lugar para morar a baixo preço e perto do local de trabalho. Para os proprietários, os sobrados e os cortiços no centro da cidade tornavam-se fonte de renda. Tornou-se interessante também lotear as zonas afastadas do centro, as zonas suburbanas, e para lá conduzir os pobres. Como em toda a Primeira República, na cidade do Rio de Janeiro a maioria das instituições de ensino funcionava em casas alugadas. O que ditava, de fato, a política de localização e acesso à escola era, em última instância, a ganância dos proprietários de imóveis em ampliar a sua renda pessoal. Esse fator foi decisivo para concentrar as escolas primárias públicas nas áreas privilegiadas de especulação imobiliária: os núcleos iniciais da cidade e os seus arrabaldes.

A adoção do duplo turno reduziu a jornada diária da escola de 5 para 4 horas, dificultando as condições de trabalho do professor.

Entre 1920 e 1925, os aluguéis aumentaram de 160 mil réis para 400 mil réis. A prefeitura chegou a despender com aluguéis, em 1920, a importância de 1.020 contos. Essa elevação de preços ocorreu pelo fechamento das casas de cômodos em conseqüência da política de planejamento urbano que obrigou seus habitantes a procurarem áreas menos valorizadas para estabelecer aí sua moradia (os morros, os subúrbios e as regiões isoladas da zona rural), e do aumento generalizado do custo de vida. Os prefeitos, pressionados pela escassez de verbas e pela política eleitoreira dos intendentes (deputados municipais), restringiam-se a promover a ampliação e a reconstrução de algumas escolas existentes, preferencialmente na zona urbana.[22]

A alta dos aluguéis forçou a prefeitura a reduzir o número de prédios alugados para administrar as despesas, o que

acarretou uma série de "problemas pedagógicos". A desocupação das casas foi compensada pela duplicação de turnos. A adoção do duplo turno reduziu a jornada diária da escola de 5 para 4 horas, dificultando as condições de trabalho do professor, já que a higiene, o asseio, a conservação do material escolar ficaram prejudicados. Essas medidas desorganizavam a vida do estudante, não apenas pela redução do horário, mas pelo fato de que a localização de uma escola no prédio de outra ocasionava o abandono dos estudos dos alunos da escola transferida. Não era incomum professores e alunos serem obrigados a ocuparem, às pressas, outros prédios quando os proprietários das casas onde estavam instalados resolviam vendê-las. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a Escola Paulo de Frontin, transferida precipitadamente para a rua Aristides Lobo.[23]

O poder dos proprietários de casas e dos "seus" intendentes parecia não ter limites. Em vão, as sucessivas mensagens dos prefeitos clamavam pela necessidade de construir prédios escolares e reformar o ensino, porque qualquer reforma, que assumia o caráter de obrigatória aos olhos dos Diretores de Instrução, representava a ameaça de ferir interesses estabelecidos cujas manobras escusas opunham-se à construção de qualquer escola e à regulamentação da carreira do magistério. A política do Conselho Municipal trocava votos por favores traduzidos em aluguéis e lugares no magistério. Se diretamente obstaculizava a escola à criança, indiretamente contribuía para manter o caráter mórbido das escolas existentes. As más condições de funcionamento dos prédios escolares castigavam os alunos, vítimas das doenças que atingiam indistintamente uns e outros, embora os mais sofridos, como os filhos dos trabalhadores (imigrantes, migrantes e negros), a elas sucumbissem mais depressa.

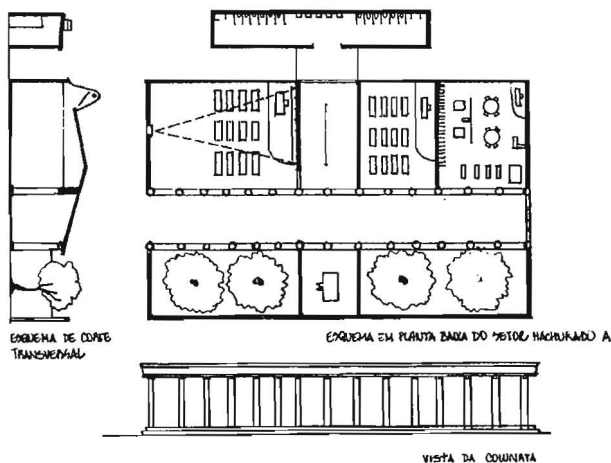
A presença da doença justificava a emergência de medidas saneadoras e de projeções de prédios escolares higiênicos, considerados como a mais moderna solução para boa parte dos problemas urbanos. Dessa forma, já na década de 10, o major Alfredo Vidal apresentou, na gestão do prefeito e general Bento Ribeiro Carneiro Monteiro (1910-1914), um projeto completo de construção de edifícios escolares inspirado nos modelos escolares americano e inglês. Esse projeto também foi apresentado nas teses do terceiro Congresso Internacional sobre Higiene Escolar realizado em Paris em 1911, nos programas de ensino e nos dados do recenseamento do Distrito Federal de 1906 e, ainda, nas informações mais gerais sobre a população e nos mapas de freqüência escolar. Esse projeto, elogiado por Oswaldo Cruz, nunca se concretizou.[24] Sua importância simbólica, no entanto, é enorme se o considerarmos como protótipo de uma escola "ideal", que funciona como ponto de referência para os problemas da escola "real", detectados e solucionados, *a priori*, por uma intenção controladora que propõe uma resposta agudamente racional à doença e à delinqüência urbanas.

QUANDO A ESCOLA SIMULA A CASERNA

O projeto do Major Vidal surge em um relatório detalhadíssimo no qual ele identifica e classifica os edifícios escolares em: escola primária, escola profissional elementar, escola profissional secundária ou escola de artes e manufaturas, escola sanatório, escola de crianças anormais e jardim de infância. Sua referência para a construção de todos esses edifícios é a proposta dirigida à escola primária. Oferece sugestões para localizá-las pelos distritos administrativos e distribuí-las no espaço urbano, além de oferecer indicações para seu aparelhamento e instalação.[25]

Ele imagina a escola como *metáfora do corpo*, um corpo escolar saudável: *que respira bem* (via dispositivos de circulação do ar), *que enxerga bem* (via dispositivos de iluminação), *que se locomove bem* (via espaços destinados a exercícios físicos), *que dá higienicamente fim aos dejetos que produz* (via aparelhamentos sanitários e seu conveniente uso e limpeza), *que é controlada* (via dispositivos de circulação interna dos edifícios, de seu fechamento eventual e da separação dos alunos por sexo na faixa etária acima de 10 anos) *e que interioriza noções de ordem e asseio* (via preceitos e indicações inscritos nos pontos mais convenientes do revestimento das paredes). Apresentarei apenas a descrição mais geral.

Sua localização ideal seria um terreno com a dimensão mínima de 65 m por 130 m. Deveria ser erguido de forma subordinada às correntes de ar, à direção média pela qual os temporais se propagassem com maior freqüência na localidade e

Projeto do edifício escolar para o Distrito Federal.

às condições de boa iluminação. Dividir-se-ia em três corpos: um central, para crianças de 7 a 10 anos e dois laterais, o da esquerda, para meninas de 10 a 15 anos, e o da direita, para meninos na mesma faixa etária. Na entrada de cada um desses corpos ficaria um vestuário onde seriam guardados chapéus, guarda-chuvas e outros objetos com espaço suficiente, entre os cabides, para limpeza, desinfecção, ventilação e facilidade de fiscalização dos zeladores do prédio. Cada compartimento desse vestiário deveria ser classificado por aulas (leia-se salas de aula) e alunos, organização essa necessária, como Vidal mesmo afirma, para incutir no espírito das crianças hábitos de ordem e higiene.

Junto aos vestiários de cada corpo lateral seriam encontrados, de um lado, a portaria e a sala para exame médico com as instalações adequadas (balança para pesagem dos alunos, leito, aparelhos para exame, armário para medicamentos e toalete). De outro lado, a sala da diretoria e a biblioteca. Ao lado da biblioteca, uma sala ficaria destinada a guardar material sobressalente não guardado nos vestiários. Todas essas dependências seriam separadas por um corredor, onde teriam lugar os reservatórios de água potável para abastecimento dos três corpos e em uma de suas extremidades ficaria a instalação central de ventilação e luz.

Ao seguir-se o eixo dos vestiários haveria, então, uma ampla galeria coberta que, em um dos seus lados, abrigaria as aulas, as salas para o ensino especial e os compartimentos com armários para o material escolar e, de outro lado, áreas arborizadas para aulas ao ar livre e modelos e quadros instrutivos executados em cerâmica. Note-se que as aulas seriam isoladas por uma galeria, em grupos de duas e apresentadas como se fossem células. Essas células seriam compostas de duas partes simétricas. Cada uma dessas partes constaria de uma sala fechada em três de suas faces, sendo a outra aberta para a área arborizada. A face aberta de cada aula ficaria de frente à face aberta da outra, com o intuito de que, pela galeria, pudessem vir a ser usadas de modo separado ou simultâneo pela mesma turma de alunos sob as ordens do professor.

Essa solução celular, segundo o autor do projeto, era uma proposta que conciliava duas tendências: a das aulas ao ar livre e a das aulas fechadas. Tratava-se de uma aula semi-aberta, que visava combater os malefícios da aglomeração de pessoas em recintos herméticos. Que malefícios seriam esses? O mal-estar caracterizado por peso na cabeça, náuseas e vertigens, além da falta de disposição para o trabalho.

O autor ainda descreve pormenorizadamente as instalações pedagógicas, afirmando que teriam por objetivo fazer resultar da sua uniformidade a uniformidade dos processos pedagógicos em todas as escolas primárias. O autor chega até a propor, com ilustração, diversos materiais pedagógicos específicos em constante exposição em todas as escolas, como por exemplo a abóbada celeste com mecanismo rotativo. Uma esfera armilar

de 3,50 m de diâmetro, formada por meridianos e paralelos de 15 em 15 graus, na qual as constelações seriam representadas por pequenos discos perfurados dispostos entre as coordenadas. As constelações zodiacais seriam distinguidas por uma convenção especial. O eixo imaginário dessa esfera se acharia no meridiano e teria inclinação igual à latitude do local no qual o edifício escolar se encontrasse. Esse mecanismo giraria e a professora e os alunos se colocariam dentro dele.

Major Vidal ainda detalha as atividades pedagógicas a serem instaladas nos extremos das galerias (ensino especial de artes e ciências e curso experimental de noções de trabalho), os cuidados no uso das instalações sanitárias, recomendando que pudessem ser atingidas pela luz do sol em todos os seus recantos, com a finalidade de aproveitar ao máximo sua energia bactericida e a atenção com as dependências para uso da ginástica sueca. Não se esgota aí sua capacidade de previsão. Propõe a construção dessa escola por módulos que pudessem gradativamente ser ampliados sempre com o mesmo objetivo: exercer uma ação pedagógica higiênica sobre alunos e professores, que daí se irradiasse para o ambiente familiar.

A descrição que o Major faz da *escola ideal* reduz o ambiente escolar a dados técnicos, cujos efeitos são calculados comparados aos de experiências internacionais já realizadas ou em andamento, e relacionados aos progressos tecnológicos da época. Nesse sentido, a arquitetura é subsumida às aptidões físicas das formas utilizadas no edifício escolar e aos efeitos dessas formas sobre a distribuição de pessoas e serviços. A particularidade desses efeitos é que estão subordinados a outros órgãos do *organismo urbano*, como os aparelhos de esgoto e distribuição de água. Major Vidal define um novo ambiente para o pobre, criado a partir dos seus componentes mais materiais.

Nos pormenores e detalhes do seu projeto, traça uma gigantesca empreitada no combate à doença e à delinqüência. Constrói no seu relatório uma metáfora da *cidade ideal*, que se afirma pelo conteúdo que expulsa da *cidade real*: a sujeira, a aglomeração, o ambiente malsão e a ociosidade. É a resposta agudamente racional aos problemas urbanos. Uma verdadeira máquina escolar é imaginada para combater a desordem dos eventos. A ordem escolar negando a ordem social existente deixa de ser reflexo e assume o papel de uma razão metafísica da instituição urbana. A escola (cidade) inventada pode continuar a mudar (pelo acréscimo de células) sem se desviar de sua lógica.

Há na proposta de organização espacial da escola uma avaliação implícita das condições objetivas e presentes da cidade. Não é por acaso que apesar da edificação projetada destinar-se às áreas suburbanas e rurais, para aonde foi "varrida" a pobreza do centro da cidade (e não apenas da cidade do Rio de Janeiro), ela apareça como proposta geral de edificação, de domesticação da rebeldia da cidade. É que a *escola real* sintetiza a crise gerada pelas próprias dificuldades da intervenção das autoridades municipais sobre o temido caos urbano.

Num ponto Vidal parecia correto: se a escola era a resistência manifesta da cidade ao ímpeto modernizador, tornava-se imperioso mudá-la. O anseio de disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos tomou conta do debate e das propostas dos intelectuais e educadores na década de 10 e das suas associações nas décadas de 20 e 30. O mesmo alvo esteve, então, presente: a distribuição regrada das populações em espaços adequados, a regulamentação controlada da sua moradia, do seu lazer e do seu trabalho, a sua reordenação por diversas atividades produtivas.[26]

Moral, higiene e estética: eis o tripé que sustentou a campanha contra os cortiços, os becos, as favelas; que levou os prefeitos a uma ação legiferante para controlar (sem êxito) o trabalho dos menores nas fábricas, oficinas e empresas industriais; a venda do pão a peso na cidade, os tipos de veículos em trânsito nas vias públicas e até o uso do banho de mar nas praias cariocas.[27] Esse tripé também foi responsável pela criação das fichas sanitárias e dos pelotões de saúde, pelo fabrico de copos de papéis individuais que substituíram as canecas coletivas nas escolas e eram feitos pelos alunos com a ajuda das professoras.

Nas décadas de 10, 20 e 30, dentro das escolas públicas municipais, esses pelotões, constituídos pelos alunos mais comportados e/ou aplicados de algumas turmas, mantinham a vigilância sobre o estado de limpeza do corpo, da roupa e dos modos dos seus colegas. Seus componentes eram identificados, na escola, pela utilização de uma faixa com uma cruz vermelha presa no braço. A ficha do pelotão determinava para cada aluno, em cada dia da semana, tarefas higiênicas a serem cumpridas. Seu objetivo era a inculcação de determinadas normas de uso do corpo e de comportamento em ambientes privados e públicos. Essa ficha ficava guardada com a professora e era mensalmente visada pela diretora, pelo inspetor e pelo médico de cada distrito. Recomendava-se que o aluno, *dizendo sempre a verdade*, examinasse e assinalasse o quesito cumprido dentre os seguintes:

1- Lavei as mãos e o rosto ao acordar.
2- Tomei banho com água e sabão.
3- Penteei os cabelos e limpei as unhas.
4- Escovei os dentes.
5- Fiz ginástica ao ar livre.
6- Fiz uma evacuação intestinal, lavando depois as mãos com água e sabão.
7- Brinquei mais de meia hora ao ar livre.
8- Tomei um copo de leite.
9- Bebi mais de três copos de água.

10- Fiz respirações profundas ao ar livre.

11- Estive sempre direito, quer de pé, quer sentado. Só li e escrevi em boa posição.

12- Só bebi água no meu copo e só limpei os olhos e o nariz com o meu lenço.

13- Dormi a noite passada oito horas pelo menos, em quarto ventilado.

14- Comi frutas e ervas bem lavadas. Lavei as mãos antes de comer e mastiguei devagar tudo o que comi.

15- Andei sempre calçado e com roupa limpa.

16- Não beijei nem me deixei beijar.

17- Não cuspi nem escarrei no chão. Ao espirrar ou tossir usei o meu lenço.

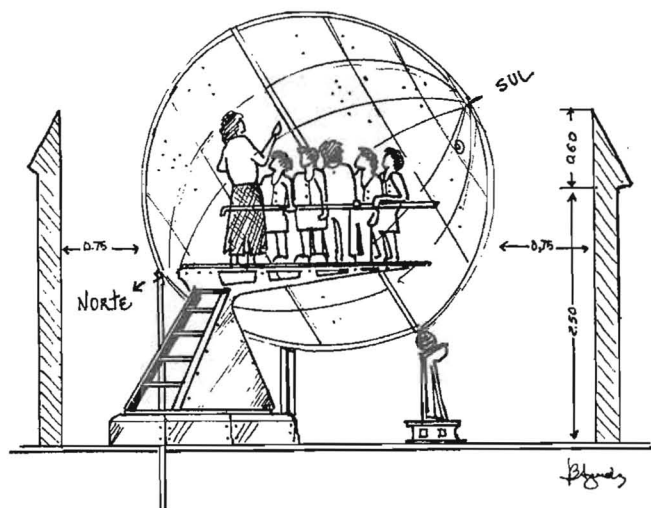
18- Não coloquei na boca, no nariz e nos ouvidos nem o lápis nem nada que estivesse sujo ou pudesse machucar-me.

19- Não tomei álcool. Não fumei.

20- Não menti, nem brincando.

A vida higiênica infantil não seria completa se, além da vigilância constante, não houvesse atividades de educação física, desenho e trabalhos manuais. Na falta de espaço próprio para a realização de exercícios ginásticos, professores e alunos passaram a utilizar os espaços públicos: jardins, praias e mesmo clubes esportivos (Botafogo, Flamengo, América, Helênico e Light Garage) para treinamentos físicos regulares.

Provas de exercício de conjunto, reunindo em 1924 dois mil estudantes e em 1925 quatro mil crianças, obtiveram os aplausos da opinião pública em geral e, particularmente, da

Esquema da abóboda celeste com mecanismo rotativo: um dos encantos da modernidade.

Liga de Esportes do Exército. Esses acontecimentos foram filmados e exibidos em outras capitais do país. *Pela grandeza da raça*, que retratou esses eventos, provocou a vinda de professores mineiros e pernambucanos para o Distrito Federal, sob o patrocínio dos governos estaduais, com o intuito de receber orientação da comissão de especialistas que sistematizou a educação física praticada em algumas escolas da Capital Federal.[28]

A ESCOLA REINVENTA E RESISTE AO MODERNO

Os prédios escolares construídos na cidade do Rio de Janeiro, do final da década de 20 a meados da década de 30, simbolizam o *locus* de expressão do moderno. Sua construção na gestão de Pedro Ernesto como prefeito e Anísio Teixeira na Secretaria de Educação (antiga Diretoria Geral de Instrução Pública), liderada por Enéas Trigueiro Silva e equipe, obedeceu ao planejamento de remodelação da cidade elaborado por Alfred Agache, que previa grandes concentrações escolares em áreas escolhidas segundo critérios de demanda e facilidade de transportes. Esse plano foi seguido embora as irregularidades dos terrenos em termos de topografia, dimensão e situação tivessem acarretado uma solução diversificada em seis tipos de escola: a de tipo mínimo, a escola nuclear, os parques escolares, a escola Platoon de 25, de 16 e de 12 classes.[29]

Entre os anos de 1934 e 1935 foram construídos 25 prédios escolares, construções econômicas, nítidas, das quais todo o supérfluo foi eliminado e que corporificaram a necessidade de reinvenção do espaço público a serviço dos objetivos da consciência pedagógica em plena construção. Nesse sentido, os prédios escolares foram gestos intencionais que pretenderam criar novos comportamentos e sentimentos diante da escola, expandindo-a para fora e além dela.[30]

A arquitetura escolar expôs à cidade e ao país a nossa primeira arquitetura moderna oficial e junto com ela divulgou a pintura moderna, representada pelos murais de Di Cavalcanti e de Georgina de Albuquerque. Ao contrário do que muitos acreditam, como argumenta Beatriz Santos de Oliveira, não foi Le Corbusier quem abriu entre nós as frentes do movimento moderno no plano arquitetônico. A produção dos nossos arquitetos, em que pese a influência de Le Corbusier, foi matizada pela peculiaridade de nunca assumir radicalmente a proposta inovadora da vanguarda modernista e se identificar muito mais com o *Art Decô*. Foi essa proposta de prédio escolar que se difundiu pelas ruas da cidade carioca e de outras cidades brasileiras, corporificando-se nos edifícios e nas residências de classe média das nossas capitais.[31]

No âmbito da arquitetura internacional e nacional, a escola foi tão importante que monopolizou exposições específicas, a atenção de revistas especializadas e inquéritos. A própria Associação Brasileira de Educação organizou, em 1934, a primeira exposição de arquitetura escolar.

É o efeito moderno que permite a Beatriz Santos de Oliveira estabelecer a relação entre os parentescos formais e visuais de Hollywood, Paris e Viena com a morfologia das escolas públicas. De sua análise interessa ressaltar o primeiro parentesco. É ele que ajuda a entender a aceitação da arquitetura escolar e a sua difusão na cidade. Essa arquitetura significou a quebra com o passado rural e a inserção no cotidiano urbano no mundo da fantasia citadina e refinada dos filmes de Hollywood, o que levava Oswald de Andrade, na década de 30, a comentar que o poder sugestivo e sedutor do cinema cativava o povo para essas novas formas. Comparem-se cenários hollywoodianos e a fachada de escolas construídas na cidade.

A nova arquitetura promoveu a expansão regulada das atividades corporais ao incorporar às salas de aula os anfiteatros, a biblioteca, as salas de leitura, o refeitório, os jardins, as "áreas livres". Na opinião de quem freqüentou essas instalações, particularmente as crianças mais pobres, a existência desses locais funcionou não como um código de confinamento, mas de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para os morros ou para a periferia das cidades. Os problemas de saúde dos professores e dos alunos contribuíram, e muito, para que a escola ocupasse um espaço central na agenda pública. Como foco de epidemias, a escola revelava de forma crua a interdependência social, na medida em que a doença poderia atingir qualquer um, independentemente da sua condição de classe. A ação estatal no controle epidemiológico privilegiou, portanto, a escola como instrumento de uma política ampla, coletiva, contínua e compulsória de resguardo e restabelecimento da saúde da população, o que deu resultados concretos.[32] Além das questões de saúde, a necessidade de controlar a participação política das massas, por meio das eleições, mostrava que a escola pública era instrumento estratégico.

Além da nova arquitetura, o cinema educativo, a rádio educativa, os coros orfeônicos, a diversificação dos livros didáticos e a disseminação de revistas pedagógicas criaram condições para disseminar um discurso tornado senso comum no interior da comunidade escolar. Com os livros didáticos criados para atender aos novos programas e aos ideais das reformas educacionais, novas metodologias de ensino passaram a ser experimentadas, sobretudo no campo da leitura. Uma nova

prática de leitura penetrou nas escolas cariocas: a leitura individualizada, que não eliminou a leitura coletiva e oral já existente, mas conviveu com ela e ao lado de novidades como a leitura dirigida, a leitura espontânea, a leitura recreativa, a leitura em coro, a leitura incidental e a leitura dramatizada. A distinção e o desdobramento das atividades de leitura tinham o objetivo de construir não apenas o leitor, mas o decifrador de uma cultura urbana em constante transformação.

Os novos métodos porém nem sempre convenciam boa parte dos docentes que burlavam os métodos considerados oficiais. Por exemplo, o método oficial da sentenciação para aprendizagem da leitura e escrita, na gestão de Fernando de Azevedo na Diretoria de Instrução Pública, já no final da década de 20, era substituído pelas descrições didáticas *(o a é a letrinha que tem a mãozinha do lado, o é a goiabinha pendurada na árvore...)*. A aplicação dos testes de classificação dos alunos nas escolas primárias, presentes desde a década de 20, apresentava resultados que precisavam ser relativizados em função das diferentes condições das escolas. Faltava material adequado para sua aplicação e as crianças ficavam ansiosas não só com a espera, às vezes até mais de duas horas para realizá-los, mas também pela reação emocional das professoras inseguras ao aplicá-los.[33] Mas um dos problemas mais sérios era a questão disciplinar, particularmente quando esta atingia a questão dos *bons costumes*, o que pode ser traduzido pela presença de práticas dos estudantes consideradas desconcertantes pelos adultos, como a insinuação e/ou a exibição explícita de certas partes do corpo, a masturbação ("vício secreto"), o uso de bebidas alcoólicas.

Contra essas práticas desenvolvia-se uma cruzada pedagógica que tinha na figura do novo professor um dos seus principais aliados. Esse novo professor era formado no Instituto de Educação, controlado pelos educadores liberais do final dos anos 20 a meados dos anos 30, e que se tornou um complexo educativo, reunindo cursos do jardim de infância ao ensino superior. O padrão de ensino francês foi substituído pelo norte-americano e acabou seguindo a experiência paulista graças à interferência de Lourenço Filho. O papel feminino foi revisto, tornando mais complexo e elaborado o exercício do magistério que, até então, era tomado apenas como extensão da tarefa social e moral da preservação familiar. Esse ideal permaneceu porém matizado e modificado pelo ponto de vista das ciências aplicadas à educação e suas técnicas pedagógicas.

As mudanças curriculares e programáticas que o Instituto de Educação sofreu evidenciam a vontade homogeneizadora no que diz respeito à metodologia; ao agrupamento da classe e à avaliação escolar, que conviveu com a diversificação pela especialização disciplinar e pelo seu controle por meio das diversas seções do currículo, por sua vez dividido em cursos; à modificação do caráter cívico e moral do curso, que passa a se referir mais ao problema do uso da liberdade e da autoridade docente e a desenvolver,

filosoficamente, a noção de responsabilidade pessoal e social; e à valorização da conquista da autonomia intelectual sobretudo por intermédio da elaboração de trabalhos de investigação própria como elemento de avaliação do estudante no curso.[34]

Todas essas mudanças, apenas sinalizadas neste texto, chamam a atenção para o fato de que essa nova escola pode ser lida na sua dupla condição, tanto no sentido de *antecipar* a revolução como no de *reinventá-la*. A institucionalização do moderno carregou a representação de uma revolução total que não ocorreu, mas que trouxe, como desdobramento, representações de cisão, de renovação, de aceleração do tempo. Afinal, o movimento de 1930 contribuiu para que o conceito de revolução deixasse de se referir a uma realidade abstrata, distante, e se relacionasse a uma experiência concreta e próxima.[35]

O movimento de 1930 contribuiu para que o conceito de revolução deixasse de se referir a uma realidade abstrata.

O movimento de 1930 aprofundou sucessivas contradições sem resolvê-las. Uma delas foi a ausência de uma ruptura política acompanhada da possibilidade de ruptura ideológica. Não é por acaso que a intensa produção intelectual dessa década sinaliza pontos de inflexão do pensamento e inaugura interpretações que renovam formas de avaliar momentos cruciais da nossa história. Essa contradição se expressou na cultura escolar da cidade.

Se entendermos a organização escolar como expressão e, ao mesmo tempo, como produtora de uma cultura escolar, nosso objeto se amplia. Essa cultura escolar é entendida como conjunto de normas e práticas produzidas historicamente por sujeitos e/ou grupos determinados com finalidades específicas, que estão relacionadas à definição dos saberes a serem ensinados, das condutas a serem modificadas e de todo um processo não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus* pedagógico.[36] Modificar o *habitus* é um ato de (re)criação e trabalho, de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade.

A modificação do *habitus* pedagógico é o ponto central do cotidiano da política educacional gestada na cidade carioca, mas não apenas nela, nas décadas de 20 e 30. Trabalhar sobre o entrechoque da cultura escolar com a cultura urbana é partir de um pressuposto teórico: a cultura escolar, apesar de revelar as práticas culturais urbanas, possui uma peculiaridade que

está inscrita na margem de manobra dos sujeitos da ação educativa e das respostas diferentes daquelas programadas ou previstas por certos agentes e projetos racionalizadores e controladores das atividades escolares. Essa margem de manobra se revela em táticas circunstanciais quando os sujeitos que sofrem a ação educativa dela se apropriam e modificam o seu significado, o que acarreta a recriação da ação em execução. Para recuperar essas táticas é imprescindível visualizar a política educacional no âmbito da sua elaboração cotidiana, com seus avanços, recuos e redirecionamentos. É justamente nessa elaboração que se dá a mediação entre as "certezas" e as propostas do pensamento pedagógico e as duras pressões do contexto social.

Atingir a forma de pensar e mudar a mentalidade da população era fundamental para a desejada mudança de costumes. Essa mudança exigiu a adoção de uma arquitetura que tornou a escola visível e um intenso trabalho de ideologização dirigido à formação docente e à sua atuação em serviço. Esse trabalho muito deveu à elaboração e à divulgação de uma literatura pedagógica de suporte às modificações requeridas, da invenção de uma escrituração escolar detalhada que ofereceu subsídios para as estatísticas escolares e de múltiplos eventos que, dentro e fora da escola (nas ruas, nas praças e nos teatros), ganharam vigor de uma dramaturgia que respondeu ao desafio de construir um projeto pedagógico, superando constrangimentos de todo o tipo, desde a falta de recursos e o emperramento da máquina burocrática até a resistência ideológica de militantes que, numa oposição ativa, buscaram obstaculizar as medidas propostas e intervir nas direções políticas afetas à educação da cidade.

Os 13 anos de construção de uma política educacional liberal (1922-1935) na cidade carioca culminaram num processo de reinvenção do espaço escolar e social, cuja direção se fez no sentido de empurrar a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade; de atravessar o espelho da cultura européia e norte-americana para elaborar um conhecimento instrumental sobre a educação brasileira e a vida urbana; de retirar a educação da tutela da Igreja e do governo federal; de lutar contra os "destinos" escolares que a fragmentação social impunha. Essas características provocaram conflitos em vários níveis: no nível governamental, entre as propostas do governo municipal e as provenientes dos grupos católicos e esquerdistas; no nível das próprias escolas em funcionamento, o que é indicativo do caráter polêmico da gestação da modernidade pedagógica.

Foi possível flagrar comportamentos de resistência às propostas modernizadoras expressas, por exemplo, em procedimentos de burla às regras estabelecidas quanto às exigências de ingresso no *métier* profissional (foram registrados casos de diplomas falsos de candidatas ao magistério na década de 30), quanto à utilização de métodos (o não-cumprimento do método oficial de ensino de leitura e escrita e a apropriação peculiar das técnicas de trabalho manual nos anos 20), quanto

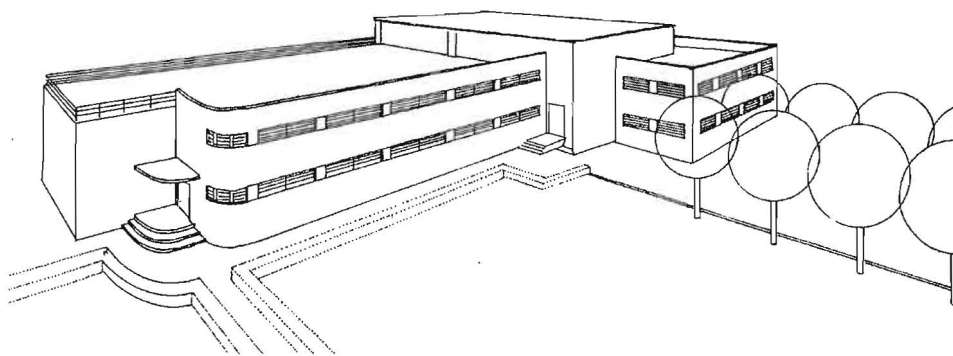
aos entraves colocados à utilização dos dispositivos modernos (as resistências dos pais e dos alunos geradas pelo uso do elevador numa das escolas do centro da cidade nos anos 30), ou quanto ao uso de certos recursos científicos (os problemas gerados pela aplicação dos testes de inteligência nos anos 20 e 30) e procedimentos que visavam criar uma outra rotina na escola pública (o falseamento de dados estatísticos e a implicância dos professores em usar os diários de classe, considerados verdadeiros trambolhos na década de 20). Essas resistências conviveram com os novos procedimentos adotados nas escolas públicas e algumas delas não foram abandonadas mesmo com a pressão das normas impostas.

Os obstáculos e as críticas forçaram os esforços racionalizadores e homogeneizadores à sua própria autocrítica e revisão constante de suas metas e estratégias. O que esses esforços procuraram produzir nas escolas cariocas não foi necessariamente e exclusivamente a reprodução, no ambiente pedagógico, do maquinismo industrial, como algumas análises insistem em destacar ao associar de modo imediato e mecânico organização escolar e fabril. Mais do que a produtividade do trabalho que, de fato, freqüentava a pauta de preocupações dos educadores da cidade (em alguns mais do que em outros), problemas cruciais como a saúde e a habitação monopolizaram suas atenções para a modificação dos costumes urbanos no trato do corpo, no uso do tempo e do espaço e na convivência social.

Se a preocupação disciplinar estava presente por meio de medidas diversas de controle do uso do tempo e do espaço escolar, elas não pareciam surtir, no entanto, o efeito desejado. Apesar dos esforços significativos de ampliação da rede escolar e do aumento efetivo das chances educativas, sobretudo em meados da década de 30, ela atingiu, de fato, uma parte da população. A extensão da atividade educativa das escolas para a cidade existiu, mas foi localizada e mais demonstrativa, motivo que nos leva a relativizar o esforço disciplinador sem, no entanto, abandoná-lo. Quando a ampliação das vagas na rede escolar municipal estava se tornando uma quantificação seletiva, isto é, concentrada em variáveis estratégicas e decisivas para o plano de expansão do atendimento escolar, a gestão que a conduzia, a de Anísio Teixeira, foi vista como uma estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e bruscamente interrompida.[37]

A escola primária brasileira, como a cidade, lembrava mais o herói sem nenhum caráter de Mário de Andrade em sua obra *Macunaíma*, de 1928. Era macunaímica: heterogênea, ambígua, conflitante, desenraízada, descontínua, em constante busca de sua identidade. A modernidade pedagógica definiu a escola pública carioca pela *falta*: de prédios, de material didático, de professores bem preparados, de freqüência, de permanência e êxito dos alunos, de saúde e de modos civilizados e cívicos. A brutalidade desse vazio aos olhos dos educadores urbanos estimulou-lhes o desejo de preencher o que era lido como ausência de substância e forma. Impuseram-se, então, a tarefa de moldá-la. Mas ao fazê-lo esbarraram em estratégias de sobrevivência que arrebentavam a lógica dos roteiros possíveis, burlavam a legislação de ensino e as boas intenções. Macunaíma estava vivíssimo, com todas as suas fraquezas e seus vacilos.

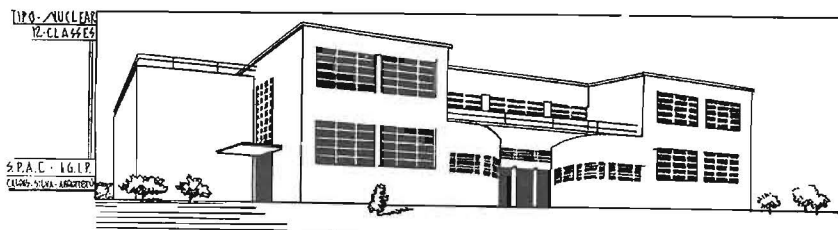
Em contraposição ao tempo histórico do atraso e da decadência marcado pelo relógio escolar, os manuais escolares, como *Histórias da nossa terra*, iriam priorizar o espaço. Numa outra mão interpretativa, a geografia escreveu a história do país. É impressionante a imersão desse livro de leituras no universo ricardiano. De fato, Cassiano Ricardo, em *Martim Cererê*, de 1929, propõe um Brasil acabado, pleno de atributos por sua capacidade de enfrentar as dificuldades, de espírito aguerrido, de altruísmo ímpar, como demonstra a análise de Mônica Pimenta Velloso.[38] Em *Martim Cererê*, os heróis geográficos vão concretizar a epopéia ricardiana já que São Paulo realiza a própria brasilidade.

Os ecos ricardianos também tomaram de assalto o Instituto de Educação, sob a batuta de Lourenço Filho na década de 30. É na reverberação desse eco que o paulista Lourenço Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros, visualiza o educador como soldado da pátria, guardando a escola das ideologias alienígenas e farisaicas e desempenhando sua missão de delegado dos pais, servidor de Deus e soldado da pátria. Casa, Igreja e Caserna unidas na defesa de uma certa moralidade dos chamados bons costumes.

Escola Platoon, com 16 classes (Distrito Federal, 1934).

A formação docente, como pedra de toque das reformas de instrução pública no país, foi realizada dentro de um *ethos* salvacionista que, apesar da sua historicidade, permaneceu e pode ser detectada nos discursos de alguns educadores atuais, mesmo quando renegam a tradição moderna em que foi colocada a contribuição dos intelectuais liberais. Mesmo aí, quando se busca construir uma "experiência pedagógica inovadora", muitas vezes voltamos a tomar de empréstimo seus nomes, seus *slogans*, seus sonhos. A questão não está propriamente no empréstimo, mas na forma como o realizamos e com que finalidade.

As reformas da instrução pública em vários estados brasileiros nos anos 20 e 30 têm sido apresentadas como o movimento fundador da modernidade pedagógica no país. Mas, de fato, têm antecedentes como, por exemplo, as iniciativas da coroa portuguesa, construindo um programa de reforma cultural e educacional definido pelas necessidades práticas da política pombalina; os efeitos de penetração do protestantismo e dos colégios protestantes sobre o monopólio educativo católico, além das críticas e movimentos reivindicatórios dos professores primários públicos da corte em sua luta contra a elite imperial.[39] Ao reinscrever esse movimento fundador nessa tradição não pretendemos diluir a especificidade ou a complexidade do seu significado. Ele é também um sinal dos tempos modernos no sentido de que sua lógica repousou sobre a experiência deliberada e compartilhada de secularizar a República. Foi, conseqüentemente, o primeiro grande momento de organização dos profissionais da educação no país. Ainda, sua estratégia operatória acabou funcionando como alavanca para a criação e a expansão da capacidade do Estado de implementar políticas de alcance nacional.

Quando optamos pelos (des)encantos da modernidade pedagógica, pretendíamos vislumbrar a resistência e a diversidade para além da construção dos espaços da cidade e da escola como produção/reprodução de controle e de opressão. As cidades são espaços de contradição, de luta, de criação de novos desejos e de negação da unilateralidade da História.[40] Assim também consideramos a escola.

Um dos efeitos mais importantes da modernidade pedagógica como prática cultural foi o de produzir identidades sociais que só se definiram, no entanto, num processo de produção da diferença, que é decisivamente cultural e social. Reconstruíram-se incessantemente tendo sempre como referência um

Escola Nuclear, com 12 classes. (Distrito Federal)

outro. Nesse sentido, identidade e alteridade caminharam juntas como categorias sociais e políticas.[41]

Tornar-se moderno constituiu um problema de convivência com a contradição, a indeterminação, as incertezas, as concepções e as práticas ora mais próximas da democratização, ora mais próximas de posturas autoritárias. É possível pensar que na modernidade pedagógica o moderno e o tradicional foram complementares entre si e fizeram sentido na sua oposição. Apesar de complementares não foram simétricos. A assimetria aparece justamente na relação que ambos mantêm com o tempo. O moderno como a expressão do que tem o tempo a seu favor, do que avança, e a tradição como a expressão do que luta contra o tempo. Não nos cabe recusar nenhuma face da moeda.

A escola pública, resistindo ao moderno e ao mesmo tempo ajudando a construí-lo, necessitou de exemplos de virtudes privados e públicos. A temática do herói dentro da literatura pedagógica não tem tido a atenção que merece, embora seja recorrente especialmente nos manuais escolares destinados à escola primária. Qual a necessidade do herói? Qual a sua função nos textos escolares? Sem dúvida, inculcar nos pequenos leitores uma certa forma de pensar a nacionalidade. Mas o mito do herói também está presente na atuação dos intelectuais educadores e nos projetos educativos que gestaram: seja o heroísmo épico e a vontade hercúlea de fazer a história; o heroísmo trágico e a ameaça da incompreensão, da injustiça, do desgosto, seja o heroísmo pícaro, cuja única preocupação é sobreviver. Que versão mais nos incomoda? Que versão combatemos? Quem sabe se a definição mesma da educação e do educador, ainda hoje, não se constrói na tensão dessas três expressões heróicas?

NOTAS

[1] SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Que país é este? E outros poemas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980, p. 80.

[2] LADEIRA, Julieta de Godoy. *Lições de casa – exercícios de imaginação*. São Paulo: Cultura, 1979.

[3] SEVECENKO, Nicolau. *Transformações da linguagem e advento da cultura modernista no Brasil. Estudos históricos.* Rio de Janeiro, 6 (11): 78-88, 1993, p. 85.

[4] ALMEIDA, Júlia Lopes de. *Histórias da nossa terra.* 16· ed., Rio de Janeiro/São Paulo: Francisco Alves, 1922, p. 8.

[5] FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906-1918).* Faculdade de Educação da USP, janeiro de 1999 e SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910).* Faculdade de Educação da USP, abril de 1997.

[6] SEVCENKO, Nicolau, op. cit.

[7] Carta de Monteiro Lobato a Anísio Teixeira em 16/10/1929. In: VIANNA, Aurélio e FRAIZ, Priscila. *Conversa entre amigos (correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato).* Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

[8] CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados e a república que não foi.* São Paulo: Companhia das Letras, 1987, especialmente p. 29, 91-139 e 161-4.

[9] VEIGA, Cynthia Greive. *Cidadania e educação na trama da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX.* Campinas: IFCH/UNICAMP, agosto de 1994.

[10] RAMA, Angel. *A cidade das letras.* São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 54-75.

[11] FARIA FILHO, Luciano Mendes de BICCAS, Maurilane de Souza. "Educação e modernidade: a estatística como estratégia de conformação do campo pedagógico brasileiro (1850-1930)". In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Relatório de Pesquisa – Projeto Integrado de Pesquisa – A invenção da modernidade e escolarização social: história cultural da escola e do alfabetismo em Minas Gerais (1830/1940).* Belo Horizonte: 1999.

[12] CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais.* São Paulo: Global Editora, 1990, p. 75-8.

[13] NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação.* Rio de Janeiro: Departamento de Educação da PUC/Rio, 1991, p. 85-6. Tese de Doutoramento.

[14] Entrevista com Maria Lídia. In: NUNES, Clarice. *Recontando a história: a escola primária no DF através de depoimentos orais.* Legenda. Rio Janeiro: ano V (10): 39-52, jan./jul. 1985, p. 48.

[15] REZENDE, Antonio Paulo. *(Des)encantos modernos: histórias da cidade do Recife na década de vinte.* Recife: Fundarpe, 1997, especialmente p. 26 a 56.

[16] SANTOS, Newton Paulo Teixeira dos. *Vida de menino.* Rio de Janeiro: Editora do autor, 1993.

[17] BORGES, Dr. Abílio César. *Leitura universal – novo primeiro livro de leitura segundo o método do Barão de Macaúbas.* Bruxelas: E. Guyot, 1888.

[18] MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira.* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil SP, 1988, p. 23.

[19] RAMOS, Arthur. *Esplendor e decadência da palmatória. RBEP.* Rio de Janeiro: 2 (6): 454-467, dezembro de 1944, p. 457.

[20] PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Os pobres da cidade.* Editora da UFRGS, 1994, p. 83-113.

[21] ABREU, Maurício de Almeida. "A cidade, a montanha e a floresta". In: ABREU, Maurício de Almeida (org.). *Natureza e sociedade no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992, p. 54-103.

[22] Os intendentes – médicos, engenheiros, padres e advogados –, figuras representativas de famílias influentes dos diversos bairros cariocas, como a Caldeira de Alvarenga, a Bergamini, entre outras, consolidaram uma prática clientelista que distribuía favores e privilégios burocráticos. Por meio da Lei Orçamentária estabeleciam o quadro de professores e as verbas para aluguel das casas dos seus eleitores que seriam adaptadas em escolas primárias. Cf. NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade (Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1935).* Niterói: Faculdade de Educação da UFF, tese para concurso de professor titular, 1993, p. 17.

[23] DISTRITO FEDERAL. Mensagem do prefeito do Distrito Federal lida na sessão do Conselho Municipal de 1/6/1921. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do JB, 1921, p. 43.

[24] Em carta datada de 5/4/1914, Oswaldo Cruz assim se expressou: "(...) Tudo foi previsto e (...) de melhor modo e da maneira mais prática, de acordo com o ensinamento das melhores autoridades. E estou certo que se se levar a efeito o projeto em questão ficará o Rio, de maneira indubitável, uma cidade modelar em matéria de instalações escolares". Ver "Relatório de Alfredo Vidal. Projeto de Edifícios Escolares". In: *Mensagem do Prefeito do Distrito Federal lida na sessão do Conselho Municipal de 1/9/1914.* Rio de Janeiro: Typ. Do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C, 1914, v. 1, p. 194.

[25] Idem, v. 1.

[26] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a república.* São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 60.

[27] Decretos 1801 de 11 de agosto de 1917, 1.822, de 24 de setembro de 1917, 1.820, de 19 de setembro de 1.917 e Expediente – Edital dando instruções para o uso de banho de mar nas praias do Leme e de Copacabana. In: *Boletim da Prefeitura do Distrito Federal publicado pela Secretaria do Gabinete do Prefeito,* julho a setembro de 1917. RJ: Typ. Do Jornal do Commercio, de Rodrigues & C, 1919, p. 188.

[28] LEÃO, Antonio Carneiro. *O ensino na capital do Brasil.* Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1926, p. 101.

[29] OLIVEIRA, Beatriz Santos de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do DF (1928-1940).* São Paulo: USP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 1991, p. 151, 153, 330. Dissertação de Mestrado.

[30] As 25 escolas enumeradas segundo seu tipo são: Estácio de Sá e Humberto de Campos (escola mínima – 3 classes); Cócio Barcelos, Chile, Ceará, Honduras, Nicarágua, Pernambuco, Paraguai, Paraná, Pará, Santa Catarina e Venezuela (nuclear – 12 classes); Portugal (nuclear – 8 classes); Bahia, México, Mato Grosso, Pedro Ernesto e Paraíba (Platoon – 12 classes); São Paulo (Platoon – 16 classes); Argentina, Getúlio Vargas e Rio Grande do Sul (Platoon – 25 classes); Aquino Correa (Escola Parque). Outras escolas foram construídas fora desses tipos ou totalmente reformadas, como a Machado de Assis (especial – 6 classes) e a Conde de Agrolongo (tradicional – mais de 12 classes).

[31] OLIVEIRA, Beatriz Santos de, op. cit., p. 310.

[32] HOCHMAN, Gilberto. *Regulando os efeitos da interdependência sobre as relações entre saúde pública e construção do Estado (Brasil – 1910/1930). Estudos Históricos.* Rio de Janeiro: 6 (11): 40-61, 1993, p. 44.

[33] Sobre os testes de classificação nas escolas primárias, sua concepção e seus problemas na gestão de Anísio Teixeira ver NUNES, Clarice, op. cit. (1991), p. 251-70.

[34] ACCÁCIO, Liéte de Oliveira. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário.* Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 1993. Dissertação de Mestrado. Outros trabalhos sobre os Institutos de Educação em São Paulo e no Rio

de Janeiro têm sido produzidos, como as teses de doutoramento de Carlos Monarcha e Diana Gonçalves Vidal.

[35] KONDER, Leandro. *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus, 1988, p. 183.

[36] Nessa afirmação estamos realizando uma leitura particular de dois conceitos básicos: o de cultura escolar, de Dominique Julia e o de *habitus* de Pierre Bourdieu. JULIA, Dominique. *La culture scolaire comme objet historique*. Conferência de Encerramento do IV ISCHE, Lisboa, 1993, mimeo 21p. e BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989, p. 59-73.

[37] ROMO, Carlos Matus. *Estrategia y Plan*. México: Siglo XXI, 1972.

[38] VELLOSO, Mônica Pimenta. *A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista. Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: 6 (11): 89-112, 1993.

[39] Sobre a atuação dos professores primários públicos da corte ver Ana Alice Ferreira. *A instrução do povo como missão – o ensino público primário na cidade do Rio de Janeiro entre os anos de 1870 e 1922*. Rio de Janeiro: Departamento de História da PUC/Rio, 1999. Texto de Exame de Qualificação.

[40] REZENDE, op. cit., p. 14.

[41] SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 25 e 6.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA O POVO

CYNTHIA GREIVE VEIGA

Ao longo da história, as cidades foram cenários de trabalho, de trocas, de negócios, e também de encontros nas ruas, de conversas nas praças, de manifestações políticas, de festas. De uma certa forma, nas cidades materializou-se a criatividade humana, quase sem limites, no ardor de vencer a natureza. As cidades foram também os espaços onde foram disseminados a escola, a escrita, a imprensa, o livro e a pedra — templos e monumentos que em sua arte perpetuaram idéias e valores. *Stadt luft mach frei*, o ar da cidade liberta, uma conhecida expressão alemã dos tempos medievais, evidencia para a cidade como o lugar da produção da autonomia, da liberdade, do indivíduo, dos gostos.

As palavras que se vinculam à cidade exprimem educação, cultura, bons costumes, civilidade, elegância. Cidade e urbanidade vêm do latim, *civitas* e *urbs*; polidez, da *polis* grega. Esses valores e atitudes desenvolveram-se em redes de sociabilidade que se diversificaram no curso da história com destaque para a modernidade, a partir do século XVI. As práticas sociais e culturais desse tempo possibilitaram um novo conhecimento, a individualização dos gestos e o individualismo diante do coletivo.[1]

O deslocamento e a circulação marcaram as cidades principalmente nos séculos XVIII e XIX. Essa experiência proporcionou aos habitantes urbanos a vivência do paradoxo entre mobilidade humana e as redes de sociablidades necessárias para dar visibilidade aos indivíduos. "O movimento articula, particulariza e individualiza a experiência",[2] o espaço que liberta também torna seus sujeitos presas de convenções sociais, de regras de civilidade. Gestos, vestimentas, fala são atributos que exprimem particularidades que precisam ganhar visibilidade nos diferentes grupos de convívio. Numa perspectiva relacional, iguais e desiguais produzem determinadas identidades no meio em que vivem. Em fins do século XVIII e durante o século XIX, o medo das multidões, dos seus hábitos e gestos grosseiros, das suas formas de protesto tornaram as cidades uma experiência de fascínio e medo.

Foi no contexto de apreensões de toda ordem que se instaurou o debate educacional voltado para a necessidade da formação de um novo homem, para a definição do que deveria ser o cidadão. Nas constituições republicanas colocava-se um difícil problema a ser equacionado — "todos são iguais perante a lei". Na abstração dos sujeitos sociais esteve apenas uma resolução parcial do problema, entretanto foi necesssário enfrentar concretamente as diferenças. Dentre as várias estratégias constituídas para isso esteve a difusão da educação estética das populações presente nos conteúdos escolares, na organização do espaço urbano e escolar e na rotinização de acontecimentos promovedores de emoção estética, as festas escolares e as festas dos escolares na cidade, presentes nas primeiras décadas republicanas. O objetivo era dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores — a elegância, os bons costumes, o patriotismo, a civilidade...

FASCÍNIO E MEDO: REFORMAR A CIDADE/REFORMAR O POVO

A cena da rua, da cidade foi objeto de inúmeros textos e imagens. Mulheres, crianças, velhos; pobres, camponeses, burgueses; utensílios, paisagens, prédios povoaram as representações literárias, artísticas e científicas das pessoas do século XIX e início do século XX. No fascínio das revoluções burguesas que o progresso disseminaria, das novas tecnologias, das oportunidades de enriquecimento e ascensão social, dos novos lugares e espaços de convívio estava a impressão de que nada se desmancharia no ar e de que a nova civilização estava em marcha. Mas de outro lado, a experiência do medo, da insegurança, da apreensão. Uma pluralidade de sentimentos estiveram imbricados na modernidade desses tempos.

As grandes cidades foram palcos de tensão entre uma perspectiva racionalizadora de entendimento dos sujeitos, autoregulados, e as práticas transgressoras que escapavam às leis e às normas. Mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes tornaram-se um estorvo para o progresso e a almejada civilidade. As chamadas classes perigosas foram objetos de estudo das ciências em emergência, em diferentes partes do mundo, cuja preocupação básica foi conhecê-las na sua dimensão psico-biológica e interferir no meio em que viviam. Nesse contexto, foram notórios

os empreendimentos relacionados às reformas urbanas e reformas escolares, no intuito de fazer desaparecer o medo do contágio, tanto na perspectiva de doenças físicas, da "rudeza" de certos hábitos e valores, quanto dos próprios movimentos insurrecionais. Mas essas reformas também pretendiam dar vazão ao fascínio e ao belo, concretizar a indústria e a tecnologia, abrir vias de circulação, erguer os monumentos da razão moderna, elaborar o lugar dos indivíduos, demarcando os campos do público e principalmente do privado.

Os engenheiros do século XIX e início do século XX não pouparam esforços para tal. Diferentes reformas como as de Paris, Londres, Viena, Berlim, Rio de Janeiro, Vitória, Recife, Belo Horizonte, entre outras, atendiam a uma dupla necessidade. As cidades precisariam tornar-se um local de deslocamento, de trabalho, mas também de culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem.

Ao contrastar os anos de 1843 e 1852, em Paris, um estudioso das reformas empreendidas por Haussmann nos anos do Segundo Império francês afirmava:

> Nunca mais bandos de revoltosos vagaram pelas ruas, mas grupos de pedreiros, carpinteiros e outros artesões indo para o trabalho; se as pedras dos calçamentos fossem retiradas não eram para construir barricadas, mas para abrir caminho para a tubulação de água e gás; as casas não foram mais ameaçadas por canhões ou fogo, mas pela rica indenização de expropriação (...)[3]

Em uma obra famosa de 1889, *Der Städtebau*, o vienense Camilo Sitte se aproxima de Haussmann na definição da função da cidade:

> (...) Que a grande massa de construções seja dedicada ao trabalho, e que a cidade apareça em roupas de trabalho, mas as poucas praças e ruas principais devem poder aparecer em roupas domingueiras — para o orgulho e alegria dos habitantes, o despertar de um sentimento de pertença (...), e para o desenvolvimento de sentimentos nobres e grandiosos na (...) juventude.[4]

Também no Brasil foram significativos os empreendimentos relacionados à reinvenção do meio. Cidades como Rio de Janeiro foram palcos de problemas relativos à forma como trabalhadores, escravos, ex-escravos, pobres e negros situavam-se no espaço urbano. As concepções sanitaristas estiveram presentes desde o Império através de ações que visavam ao fechamento de cortiços e estalagens nocivas à saúde pública.[5] As condições de vida da população pobre e a disseminação de doenças como a febre amarela e a varíola colocavam para as autoridades uma questão vital: como implementar o progresso?[6]

Ordenar o uso do espaço urbano, disciplinar os habitantes para utilizá-lo, regular a circulação foram questões centrais nas reformas empreendidas nas grandes cidades. No Rio de Janeiro, em 1874, foi criada a Comissão de Melhoramentos da Cidade que propunha também a necessidade de "aformoseamento" de seus espaços para produzir uma nova estética.

Entretanto, as reformas de peso vão acontecer nos anos iniciais da república, tendo à frente membros daquela Comissão: o engenheiro Pereira Passos e o médico sanitarista Oswaldo Cruz.

Nas práticas de intervenções urbanas destacou-se também o engenheiro Saturnino de Brito (1864-1929), autor de vários projetos e trabalhos. Entre eles, aqueles relacionados à construção, saneamento e melhoramento de localidades como Vitória, Campinas, Santos, Recife e João Pessoa. Nas suas obras é forte a crítica à desordenada cidade colonial que promovia a insalubridade e impedia sua expansão e é possível perceber concepções de alteração urbana presentes em outros autores europeus. Contra o acaso, propõe a planificação, pensando a cidade na sua totalidade, e busca incorporar o futuro; contra alienação estética das massas propõe combinar necessidade estética com exigência técnica em oposição aos planos rígidos.[7] Saturnino de Brito, então pertencente ao grupo dos higienistas ligados ao positivismo mais ortodoxo, concebe a cidade não apenas como um meio físico, mas também social e moral. Nos trabalhos desse engenheiro estava presente a idéia de que agir sobre o meio físico e corrigir a insalubridade era uma forma de garantir a boa atmosfera moral da cidade e, ainda, que era necessário

Substituir a "velha e decadente" Ouro Preto por Belo Horizonte significava inserir Minas Gerais no tempo da modernidade.

> (...) criar um meio salubre em que a subversão não encontre lugar através da educação da população nos bons princípios da higiene.[8]

Dentre as experiências de reformas urbanas, destaca-se a construção da cidade de Belo Horizonte entre 1894 e 1897, planejada para ser a nova capital de Minas Gerais, empreendida pelos engenheiros Aarão Reis e Francisco Bicalho. Nesse exemplo cabe a diferença em torno de uma cidade a ser construída e não reformada. Substituir a "velha e decadente" Ouro Preto por Belo Horizonte significava, entre outras coisas, inserir Minas Gerais no tempo da modernidade, possibilitanto novos meios de circulação e trajeto de pessoas e negócios. Nas concepções de Aarão Reis, idealizador da planta da cidade, havia a perspectiva do plano rígido, mas também preocupações com a estética e com a construção de lugares de comunhão cívica, tais como o Parque Municipal e a Praça da Liberdade. No olhar dos cronistas e dos políticos uma certeza: as ruas toscas do

Arraial D'El Rey e o povo de "faces doentias" e "esgrouvirados das costas" seriam em pouco tempo substituídos. A ciência e a técnica produziriam não somente um novo espaço, mas um novo povo, que aos poucos se tornaria civilizado no contato com as práticas e valores modernos.

No relatório da Comissão Construtora da Cidade, o secretário Fábio Nunes Leal deixa registrado o seu otimismo em relação àquele empreendimento:

> Quem no futuro, cortado já o arraial de largas avenidas, de espaçosas e belas ruas, armadas de palacetes de mármores da Gandarella, de ajardinamento de luxo, chácaras de primor, formoso parque, etc..., ficará, tendo lido esta pequena descrição, surpreendido por ter habitado nela uma população tão mesquinha, e não havia, há muitos anos, sido escolhido este arraial para a construção de uma grande cidade.[9]

Mas também havia fascínio na possibilidade de acesso a novos objetos e valores do "mundo civilizado". O jornal *O Contemporâneo*, de 6 de maio de 1894, registrava:

> (...) Todos da localidades se ufanavam por possuírem um padeiro francês, por se matar bois todos os dias, por terem carpinteiros de verdade, boticários (perdão, farmacêuticos), bandos de turcos bufarinhando ninharias de toalete e um cemitério provisório.

Próximo ao dia da inauguração da cidade, no jornal *A Capital*, de 24 de Julho de 1897, havia referências aos cafés e restaurantes, afirmando que o novo *cook* do Grande Hotel "(...) conhece a fundo a arte de preparar um *filet aux petit pois* (...)", e ainda que no Café Mineiro "(...) tinha-se a impressão de estar em movimentado estabelecimento de grande cidade".

Entretanto, nem tudo era fascínio, também o medo rondava Belo Horizonte, que já nos primeiros meses de sua construção desfazia-se do cotidiano pacato do Arraial. A vinda de muitos trabalhadores de fora e a ausência de infra-estrutura para acolher novos habitantes, de imediato tornam aquelas pessoas, "a população turbulenta", um problema principalmente para a polícia local. O jornal *A Capital*, de 15 de outubro de 1896, afirmava:

> (...) Ai da ordem pública na barafunda desse cosmopolitismo individual em Belo Horizonte, se não fossem o tino, a prudência e a justiça do Capitão Lopes sempre cercado de merecido apoio (...). Terror dos velhacos, vagabundos e desordeiros, é ele um temível Menelick em Belo Horizonte (...)."

As reformas dos espaços estiveram carregadas de pressupostos pedagógicos; a referência à necessidade de educação sob todos os aspectos é constante nos mais diferenciados discursos e práticas, o objetivo era reformar o povo. Modernizar, civilizar eram ações que não se fariam sem resolver uma questão fundamental — o que deveria ser um cidadão? Essa questão já estava presente nos problemas decorrentes dos movimentos revolucionários franceses e na necessidade de se produzir um modelo universal onde todos se espelhassem nele, bem como a apreensão da degeneração política do povo.[10]

No Brasil, mesmo que a discussão já estivesse presente no período imperial, a república acrescenta, senão altera substancialmente o cenário, uma vez que todos, incluindo negros e ex-escravos, eram iguais perante a lei. Como possibilitar a incorporação da população aos novos preceitos políticos, sociais e culturais que a nova era prometia?

As ênfases relativas à formação de um novo povo não são coincidentes; perpassam pela tensão expressa nos pressupostos de formação do cidadão e do trabalhador, mas se aproximam na idéia de que a tarefa regeneradora é longa e interminável. Um dos grandes ensinamentos da França revolucionária é o de que a educação supõe uma vigilância "sem descanso nem reparos" e da emergência de uma concepção pedagógica em que os hábitos e os valores do passado precisavam ser apagados.[11]

A concretização da república brasileira somente se realizaria com a elaboração da unidade nacional, "uma comunidade de homens que compartilham uma história e uma cultura, simbolizada por uma bandeira e um hino".[12] Isso implicava a necessidade de romper com a inserção aleatória, desorganizada e rebelde das pessoas na sociedade.

Os desafios postos para as elites diziam respeito à expansão da escola e às formas dessa expansão, para tornar a razão moderna parte integrante da formação humana, sem contudo desestabilizar a nova ordem então conquistada. Entre outras coisas, as novas ações deveriam se voltar para as formas de organização do ensino, para a hierarquização dos saberes na

Nas escolas republicanas, a formação estética incluía festas e espetáculos escolares.

escola, para a difusão de conhecimentos voltados para redefinição do espaço e do tempo escolar, para as ênfases em determinados conteúdos, materiais e métodos e para a formação de professores.

Nesse sentido, a ênfase na formação de uma opinião pública se apresenta como um fator determinante para a consagração da república. Necessariamente, isso relaciona-se aos destaques dados à produção de costumes, hábitos, valores, conceitos comuns e representantes dos ideais de época vocacionalmente dominantes, mesmo que houvesse pluralidade de idéias, com o objetivo de tornar possível a política dos governantes.[13]

Dessa maneira, a tão destacada precariedade da educação e da escola dos tempos imperiais deveria dar lugar a uma nova prática: a educação pública leiga e gratúita é reafirmada na constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1891.

É conhecida a crise na educação dos tempos iniciais da república e nem sempre as práticas das elites buscaram superá-la. De qualquer forma, os monumentos, os palácios escolares foram erguidos, grupos escolares e escolas normais cada vez mais faziam parte do cotidiano das cidades, mesmo que grande parte da população estivesse fora dela. A educação tornou-se um símbolo integrado à república pela da crença na sua capacidade de regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças.

José Veríssimo, no calor dos problemas republicanos, reafirmando as idéias do intelectual francês, Fouilleé, em relação ao processo de formação dos cidadãos, expõe:

> (...) O comportamento depende, pois, em grande parte, da porção de idéias que cada um adquire sob a influência da experiência, das relações sociais, da cultura intelectual e estética recebida (...)[14]

Os discursos, as reformas e algumas práticas se voltaram para reinventar as experiências, as formas de sociabilidade, os saberes e a cultura estética.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA A CIVILIDADE

Essa foi a gente que anoiteceu na monarquia e amanheceu na república; gente sem cultura, quer artístico, quer científico, quer moral.

Esta afirmação de Licínio Cardoso[15] é parte da retrospectiva que faz da herança imperial e dos embaraços enfrentados nos primeiros anos da república. Segundo ele, o povo não foi preparado para ser dócil, para adquirir caracteres de moldagem, não foi educado pelo trabalho industrial, nem pelo artístico, "porque não tínhamos arte", nem pela instrução, "porque o povo era ignorante". O povo brasileiro não tinha plasticidade o suficiente para perceber a necessidade de se adaptar à república, problemas que, segundo ele, ainda refletiam no seu tempo.[16]

Outros autores se debruçaram sobre a questão da ausência de gosto ou do sentimento do belo na população brasileira e que era tarefa urgente

instituí-los. Essa educação estética referia-se às mais variadas formas de expressão artística como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais mas, principalmente às formas de educar para produzir uma emoção estética. A concretização dessa educação se faria no desenvolvimento da capacidade de contemplar a beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e das salas de aula; pensou-se também nas festas cívicas e escolares, auge de uma comunhão nacional e da homogeneidade cultural, em que todos são um só canto e uma só imagem.

Em fins do século XVIII, a categoria "estética" apresenta o sentido de ser algo que cria e/ou possui propriedades e efeitos estéticos, envolvendo temáticas como harmonia, proporção, forma. Esses conteúdos foram abordados por vários intelectuais do iluminismo que, embora com diferenças, acentuaram o lugar das sensibilidades na constituição e formação humana.[17]

Schiller foi enfático em afirmar que a natureza humana é mista, composta de razão e sensibillidade, e que é inútil querer elevar moralmente e racionalmente os homens sem cultivar a sua sensibilidade e emoção. Entende a estética como uma doutrina ética — a virtude. A cultura estética possibilita a plenitude do desenvolvimento humano, conjunção da sensibilidade e da razão. Fichte afirmou:

> As épocas e regiões da servidão são, portanto, ao mesmo tempo as da falta de gosto; e, se por um lado não é aconselhável deixar os homens livres antes que seu sentido estético esteja desenvolvido, por outro é impossível desenvolvê-lo antes que sejam livres; e a idéia de elevar os homens à dignidade da liberdade e, com ela, à liberdade mesma mediante a educação estética põe-nos num círculo; se antes não encontrarmos um meio de despertar em indivíduos da grande massa a coragem de não serem nem senhores nem escravos de ninguém.[18]

Como tema de pedagogia iluminista, a possibilidade de constituição de um sujeito autônomo como matriz da produção de civilidade não se realizaria sem educação estética, no sentido de desempenhar a necessária função integradora de conformação do sujeito universal, para além das diferenças.

> É da vontade de colonizar o espaço da cultura subalterna da plebe que a pedagogia moderna extrai força e necessidade enquanto projeta o processo civilizador.[19]

A educação estética pressupõe sujeitos plásticos, flexíveis que, por meio da educação dos sentidos e do aprimoramento

da capacidade de ver, ouvir, falar, olhar, tocar, aprendam a "valorizar e usufruir do chamado acervo cultural da humanidade, o patrimônio das obras de arte e literatura, consagrado por instâncias socioculturais complexas"[20].

Trazendo para o contexto republicano brasileiro, o despertar para a civilidade não se faria apenas com a abertura de escolas, mas com uma educação estética que envolvesse habilidades manuais, a educação das mulheres para o lar, o contato com a literatura brasileira, os cantos, a dança, presentes no cotidiano das salas de aula, nas festas escolares, nas festas da cidades, bem como no estilo neoclássico das grandes edificações, da escola e da cidade.

As preocupações com a educação estética estiveram bastante associadas ao próprio conceito de civilidade. Augusto Coelho, em 1891, define civilização como o ambiente em que as gerações se desenvolvem e que envolve o meio físico, intelectual, tecnológico, moral e estético, exercendo profunda influência no caráter de uma raça. Entendendo os seres humanos como produto das aptidões naturais e do meio, observa a necessidade de uma educação para a civilidade que envolva educação da razão e da sensibilidade. No verbete emoções estéticas, afirma serem aquelas que despertam o prazer e retiram o homem de seu estado meramente utilitarista, embora tenha como origem a estimulação de um objeto que é direta ou indiretamente útil à vida. Para ele, entre outras possibilidades de manifestação de emoção estética, está a arquitetura, que tem uma base utilitarista e um complemento estético — "melhor exemplo de que o belo é a floração do útil".[21] Nos discursos sobre a educação estética esta combinação se fará permanentemente presente. Esse autor admite que para certas categorias sociais falará mais alto a utilidade, mas a formação das sensibilidades é fundamental para toda a sociedade. Para o operário, não é suficiente a educação tecnológica, física e moral, "jamais poderá ser um operário completo quem não for bom homem, bom esposo, bom pai e bom cidadão";[22] é a emoção estética que lhe proporcionará por meio da contemplação do belo, a produção de novas sensibilidades. As manifestações dinâmicas dos homens são reguladas pelo fisiológico e pelas atividades psicológicas e mentais. Se para a primeira concorre a higiene, para a segunda é fundamental o desenvolvimento da lógica (energia intelectual), da moral (caráter) e da estética (energia emocional). Essa última assim se traduz:

> Receber do mundo objetivo uma expressão; sentir, sob a sua influência, o despertar d'uma emoção do gênero dessas que denominamos estética, criar na esfera subjetiva uma concepção emocionada de sublimidade ou de beleza, que virá, assim, a revelar-se-nos como o produto espontâneo das condições do meio exterior e da personalidade artística que a elabora...[23]

Os apelos à educação estética estão inseridos no contexto da pedagogia sensualista. Nos conhecidos Pareceres de Rui Barbosa de 1883, estava

presente a relação entre civilidade e gosto. Demonstra, citando Bacon e Froebel, que desenvolvimento espiritual e desenvolvimento físico não andam separados,

> (...) é pelo exercício dos sentidos que a primeira educação há de atuar sobre o espírito nascente, durante a idade inicial da existência humana, as impressões sensoriais encerram em si, o único meio possível de despertar a alma — educar a vista, o ouvido, o olfato...[24]

Também as mulheres deveriam ter uma educação estética, como condição de uma formação integral e útil à família e ao lar, cujo objetivo seria ornar o espírito, despertar emoções do gozo artístico que suscitariam um estímulo para a vida espiritual e moralmente superior.[25] Nas décadas de 20 e 30, nos debates relativos a uma escola nova, as propostas relacionadas à educação estética estiveram presentes em várias revistas pedagógicas e em autores como Fernando de Azevedo que, criticando e, ao mesmo tempo, fazendo considerações positivas sobre a presença da estética nas escolas, comenta que

> A arte que até então se hospedava, retraída, nos programas artificiais das festas escolares, para deleite dos pais, no seu encantamento pelos filhos, incorporou-se ao sistema da educação popular, como um dos principais fatores educativos e uma das mais poderosas forças de ação, de equilíbrio e renovação da coletividade.[26]

Destaca a idéia de que os sentimentos e as sensações produzem formas superiores de sociabilidade, tendo a arte o papel de assegurar a "sinergia social", a simpatia e a solidariedade. No seu entendimento, a ciência é insuficiente para satisfazer as solicitações do espírito e isso é mais perceptível na consciência coletiva, cuja verdade científica unicamente não possibilita fixar no povo "a expressão concreta dos aspectos característicos de sua vida e a expressão simbólica do caráter e das virtudes da raça".[27] Enfim, para a formação do espírito nacional, a arte pode ser mais eficiente que a própria história.

A arte é a forma de expressão do espírito do povo, diferentemente das classes cultas, em que a arte é luxo; para aqueles são "documentos de sua desgraça e felicidade". Ainda segundo Azevedo, é por meio da arte que o povo exprime suas amarguras e desilusões e, de uma certa forma, realiza-se na criação. Nesse aspecto, a "arte culta" possibilitaria "refrescar e retemperar" a vitalidade do povo. Dessa maneira, a escola nova não é somente

defensora da ciência, a civilização para ser completa precisa de sujeitos habilitados ao gosto, ao prazer, às possibilidades de manifestar suas sensibilidades. A própria concepção de escola nova está imbuída desses valores na medida em que tem como temas centrais o prazer e o interesse pelo conhecimento.

A educação estética para o povo envolveu, de um lado, a perspectiva mais teórica, preocupada com a dimensão pedagógica formativa da educação dos sentidos, e de outro lado, a perspectiva relativa aos empreendimentos práticos. Nesses, destacam-se as atividades escolares propriamente ditas, como o desenho, o canto, o trabalho manual, a literatura, as festas escolares, dentro ou fora da escola. Destaca-se também toda uma concepção estética presente na elaboração dos ambientes escolares e na produção de outros espaços urbanos. Os valores estéticos não são nem universais, nem eternos, portanto faz-se necessário analisá-los como inerentes às estruturas históricas de percepção e de produção e circulação da arte e das manifestações artísticas.[28] Os valores estéticos compreendem, portanto, produção e recepção. A educação estética, tal como compreendida na modernidade, é parte do contexto de valorização das culturas nacionais e, ao mesmo tempo, da valorização do sujeito autônomo, individualizado e racionalizado, que por isso é capaz de se identificar com os princípios e valores universalizados, necessários à harmonia social.

Nas primeiras décadas republicanas, observa-se uma forte preocupação não somente com a produção estética mas também com a produção da recepção estética, uma vez que na concepção das elites a população era "gente sem qualquer cultivo". Nos dizeres de um dos membros da Comissão Construtora de Belo Horizonte,

> (...) Não primam as cidades e povoados de Minas por belezas artísticas de qualquer espécie: o homem parece até hoje alheio ao instinto do belo. (...) O conforto do corpo e o encanto do espírito não tinham até hoje entrado como fatores nestes problemas da vida (...).[29]

Quais estratégias para produzir a recepção do belo e o encanto do espírito?

A ESCOLA NA CIDADE — PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

As reformas urbanas buscaram conciliar as idéias sanitaristas com a idéia de uma nova estética, buscando-se não somente a higienização como também o aformoseamento das cidades. Praças, ruas, edifícios públicos, bairros, moradias residenciais deveriam possibilitar um novo contexto de civilidade, de maneira a enterrar o passado das doenças, moléstias, de ruas mal demarcadas, de focos de perniciosidade moral. Dentre as inúmeras interferências nas cidades em fins do século XIX e início do XX, estiveram, sem dúvida, as edificações dos prédios escolares. A experiência francesa e os esforços para evitar uma possível degenerescência dos homens regenerados pela revolução põem ênfase na

necessidade de povoar as cidades com novos monumentos e estátuas, além de escolas.

> (...) Rede de escolas bem numerosas para que sua própria presença produza nas crianças, como diz Portiez, "uma espécie de violência para aprender".[30]

Destaca-se, ainda, no pensamento político francês da época, o entendimento da presença de escolas na cidade no objetivo de "comprimir a alma da criança e cercá-la de uma tripla muralha de patriotismo".[31] A presença da escola e suas manifestações simbólicas de civilidade, progresso, educação compõem exemplos de uma eloqüência silenciosa da qual as crianças não poderiam escapar.

A proliferação de grupos escolares no Brasil, também chamados palácios-escolas, deveria marcar definitivamente o fim da prática de ministrar aulas em casas de professores, tão comum nos tempos imperiais. A intenção de elevar o espírito das crianças pelo "meio estético" institui no próprio edifício-escola uma função pedagógica:

> (...) os edifícios dos primeiros grupos escolares puderam sintetizar todo o projeto político atribuído à educação popular: convencer, educar, dar-se a ver![32]

A monumentalidade dos prédios representava a sua solidez e sobriedade e eram, em geral, construídos próximos às zonas centrais. Destacam-se ainda a busca de racionalidade e funcionalidade nas suas edificações para comungar com os padrões higiênicos.

Em várias cidades brasileiras a construção de edifícios escolares foi um investimento que obviamente atendia aos mesmos princípios das reformas urbanas na perspectiva da concepção do espaço e do meio como agentes educadores e formadores de um novo cidadão. A localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República, cujo prédio foi inaugurado em 1894, e todo o conjunto, escola e praça, "funciona imaginariamente como um centro de comunhão cívica", anunciando que república e instrução se colocam num mesmo patamar.[33]

A combinação higiene, civilidade e estética apresenta-se como uma forma exterior, permanente, mas também vigilante da educação das crianças. Fernando de Azevedo assim expressa:

> A educação estética do povo deve começar pelo próprio ambiente da escola em que, das linhas arquitetônicas à moldura

> dos jardins, da paisagem envolvente à decoração interior, tudo possa servir às sugestões da ordem e da harmonia e contribuir assim para despertar e desenvolver, na idade mais acessível e plástica, o sentido da beleza e da arte.[34]

No entendimento desse autor, a arquitetura tradicional, basicamente o ecletismo e o neoclassismo que marcaram as edificações de fins do século XIX, não se contradiz com os ideais da escola nova. Apesar de enfatizar a necessidade de atualização e modernização das instalações escolares e fazer elogios à "arquitetura avançada, rebelde a qualquer tradição", comparando-a inclusive com o espírito da escola nova, esse autor entende que é possível combinar escola nova e arquitetura tradicional. Nesse caso, são formas de cultivar a personalidade na tradição nacional, de "nutrir a nossa alma da alma daqueles que nos precederam", pois a educação é também "ciência da pátria" e o ambiente deve traduzir não somente exigências técnicas, mas devem ser obras de arte, "que satisfaçam todas as exigências do gosto e da cultura". Do ponto de vista do interior da escola, as preocupações estéticas estavam presentes: a alegria "casa-se bem a preocupações estéticas".[35] Nesse aspecto a ornamentação interna é fundamental, quadros, murais pintados com cores vivas, mobiliário, plantas em jarros, jardins, o cuidado com a disposição dos objetos, a arrumação das cadeiras em semicírculos e as instalações internas da escola, como museus, biblioteca, pátios, auditórios são elementos para "educar esteticamente". Enfim, a educação para o belo exige uma atmosfera iluminada, somente num espaço que combine razão e sensibilidade é possível a consolidação das práticas pedagógicas destinadas à educação do gosto e formação do novo cidadão.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

A estética possui uma dimensão libertadora e, por meio das belas-artes, é possível redimensionar a humanidade. A produção da civilidade e a dignidade de conduta estão associadas ao "gosto cultivado", que por sua vez se vincula à "clareza do entendimento".

Nas reformas educacionais de 1870 nos Estados Unidos, houve um esforço não somente em preparar os alunos para uma vida ajustada e produtiva, mas também promover uma cultura comum, elevar os padrões morais e estéticos. Constata-se uma relação estreita entre educação artística e educação cívica, tendo em vista que, no contexto do século XIX, o civismo associa-se ao culto da nação, a educação artística transitará por funções diferenciadas. Entre fins do século XIX e os primeiros anos do atual, as "qualidades morais percebidas no ensino da arte mudaram de uma ética do comportamento para um discurso da adequação mental e da vocação".[36] Ressalta-se que esse movimento não pode ser analisado de forma linear, mas no sentido de complementariedade ou mesmo de mudanças das próprias concepções de educação, tendo em vista a introdução dos campos da biologia e da psicologia na discussão pedagógica.

No Brasil republicano, as belas artes estiveram presentes nos currículos das escolas primárias, escolas normais e secundárias. A reforma Benjamim Constant, de 1890, estabeleceu para o primário de primeiro grau desenho, música e trabalhos manuais; para o primário de segundo grau, apresenta a especificação do ensino de desenho: ornato, paisagem, figuras e topográfico. Na escola normal previa-se também música, desenho e trabalhos de agulha e no ensino secundário, para todos os anos, o desenho e a música ocupam duas horas semanais no currículo. Nos Pareceres de Rui Barbosa, foi destacado o ensino da música e do canto. O autor afirmava ser esse ramo do ensino praticado de forma grosseira e que a "cultura vocal" deveria estar associada à educação física e moral. Cita exemplos da importância da música nos "países civilizados" como na Alemanha, onde a associação canto e ginástica são uma "revolução salutar nas disposições estéticas do povo alemão", e nos Estados Unidos, onde a música "deixa assinalada influências na saúde, na inteligência, na disciplina geral e no procedimento dos alunos". Para ele, a educação estética cumpre o papel de "civilizar as classes inferiores". Os mestres deveriam ter gosto artístico, sentimento, expressão e a inteligência do canto

Os mestres deveriam ter gosto artístico, sentimento, expressão e a inteligência do canto.

> (...) criada uma boa coleção de cantos ao alcance das crianças, torna-se relativamente fácil desenvolver-lhes o gosto pelos belos trechos e o sentimento necessário para executá-los, que se vão desenvolvendo pouco a pouco...[37]

Na Revista do Ensino de Minas Gerais em 1926,[38] a professora Branca de Carvalho Vasconcelos reafirma também a importância do professor para incutir o amor pela música, pois "os cantos escolares são elementos indispensáveis de educação, de disciplina, de recreação". Já em relação ao ensino do desenho, afirma ser este um poderoso elemento para "desenvolver a observação, a inteligência e o bom gosto". O trabalho de um professor de música[39] deveria ter como objetivo educar os ouvidos para que a criança estime a harmonia e "deteste a dissonância". A escola deveria ser povoada de livros de ciência, artes e literatura de "escritores honestos e competentes", também discorre sobre a importância das artes, prendas artísticas e educação artística. Esses ramos do ensino adoçam os costumes, deleitam o

espírito, prepara para a faculdade de observação, além de ser entretenimento que aliviará o sofrimento e desviará dos vícios. A educação artística prepara o indivíduo para

> (...) distinguir a beleza onde ela se encontre, tem ainda a vantagem de tornar a pessoa dócil, resignada e compassiva, mediante a concepção mais elevada da existência, contribuindo, assim, para a sua felicidade.[40]

Educar os sentidos e torná-los ativos por meio do desenho, da música, do teatro e da dança na educação popular é o objetivo fundamental da educação estética na formação integral da criança. É necessário, para isso, o exercício efetivo das práticas artísticas na escola, seja na decoração da sala de aula, na execução de programas didáticos, na realização de exposições, nas apresentações em festas, na comemoração das datas nacionais, o objetivo é

> (...) despertar e desenvolver o gosto artístico das classes populares e, com o sentimento de solidariedade nacional, pela consciência e cultura da arte popular, nas suas origens e nas variadas expressões, o sentimento de solidariedade humana.[41]

Afirmando a importância de trazer para a escola o folclore e as "artes populares" entende aí a possibilidade de comunhão nacional, que vai ser um tema preponderante entre as elites intelectuais das primeiras décadas republicanas. Os intelectuais se dedicam à "busca de uma identidade coletiva para o país", pois o lamento era o mesmo — "não existe nação

REVISTA DO ENSINO

ORGAM OFFICIAL
DA DIRECTORIA DA INSTRUCÇÃO

O centenario da Escola Primaria

Os festejos nesta Capital

Comemoração do Centenário da Lei de Instrução Pública, de 15 de outubro de 1827: reafirmação dos feitos republicanos em relação à educação do povo.

porque não existe povo brasileiro".[42] A idéia de cultura nacional funciona como um dispositivo discursivo que represente a diferença como unidade, homogeneidade. Isso tudo demanda manifestações de um novo tipo que

> (...) requeriam por si só uma reorganização peculiar do espaço urbano, de tal forma que os elementos conjugados de ritual, espetáculo, cenário, multidões, desempenho, platéia e história se representassem como dimensões fundamentais e não contingentes da cidade, inscrevendo assim uma geografia cívica deliberada e proeminente sobre a fisionomia urbana.[43]

Dessa forma, as práticas pedagógicas para uma nova estética, de uma estética da ação, precisaram ganhar as

ruas, dar-se a ver, tornarem-se visíveis e compartilhadas com a população.

A CIDADE APRESENTA A ESCOLA
Momentos de civilidade

> Nós quase nem celebramos as datas nacionais... O povo, este, recolhe-se ao descanso ou diverte-se pelos cinemas, alheio à celebração de fatos que mal conhece, de que não participa e nem se preocupa sequer.[44]

O desabafo de Carneiro Leão esteve presente em diferentes autores. As festas escolares, cívicas ou não, foram pensadas dentro da relação cultura nacional e educação estética, como um momento de manifestação máxima de emoções. É a cidade comemorando com a escola a possibilidade da existência de uma identidade nacional única. Nessa comunhão, buscou-se associar pais, alunos, professores e população em geral na produção da vontade de ser nação, além de assinalar a função da escola como espaço privilegiado e legítimo de educação para uma nova inserção social.

O tema das festas como comunhão do sentimento de pertencimento nacional e social foi bastante analisado[45] na perspectiva de sua vocação pedagógica. Da preparação, por meio da participação ativa de professores e alunos, à apresentação, a festa é permeada por uma idéia de educação integral e permanente, dentro de uma perspectiva energética de mobilização em torno da necessidade do convencimento das pessoas de que são atores de novo espetáculo — a república. Educação nacional não se faz sem "sentimento patriótico", sem "espírito público" e isso se produz com arte e festa.[46] Para tal, era necessário que a escola cuidasse desses aspectos introduzindo-os na rotina, evitando, por exemplo, que a comemoração dos dias nacionais não caísse em desuso como nos tempos da monarquia. As festas, expressão da arte, devem ser dias de regozijo público e devem estar na rua e no coração de todos os cidadãos. Citando um escritor francês, as festas enchem de regozijo a população inteira e onde "não lhes soa nenhuma voz, nem um grito discordante".

Em várias cidades brasileiras, as escolas se preparam para as festas. Nas cidades paulistas as festas escolares eram acontecimentos sociais de grande importância, eram "momentos especiais na vida das escolas e das cidades, momentos de integração

e de consagração de valores — o culto à pátria, à escola, à ordem social vigente, à moral e aos bons costumes".[47] O mesmo acontece em Belo Horizonte, aliás, capital inaugurada com muita festa em 1897. O jornal *A Capital* (21/12/1897), em extensa matéria, retratou os acontecimentos de 12 de dezembro. Destacamos:

> É por isso que dizemos que o fato culminante que acabamos de solenizar, com a consciência dos que compreendem e procuram resolver os grandes problemas sociais de que dependem a felicidade e a grandeza de um povo — não é o acontecimento aliás apreciável da construção de uma grande cidade, nem o período de tempo limitadíssimo; não é o fato material da mudança de uma capital: é o resultado moral, altamente benéfico, de um alcance imenso, que este sublime acontecimento nos vai trazer.

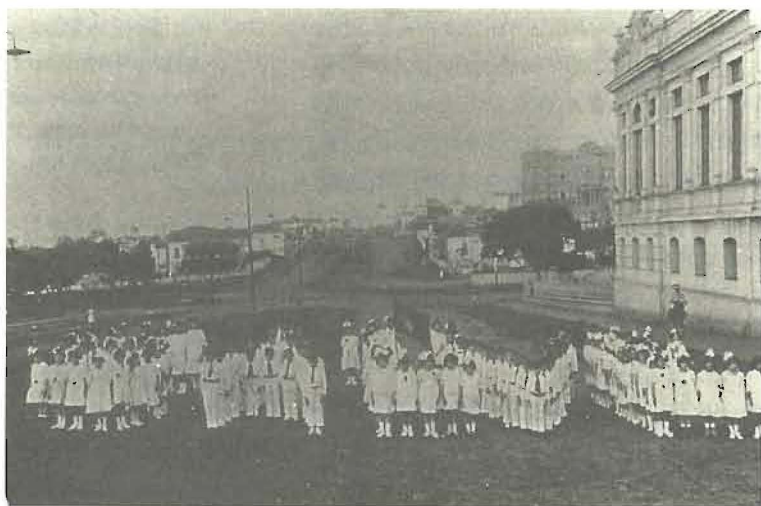
O belo e o sublime perfilam como novas emoções estéticas apresentadas à população e para o seu desenvolvimento a escola é chamada. Os jornais em circulação registraram com detalhes as festividades escolares ocorridas na cidade, expondo a sua importância e significado. A primeira festa escolar em Belo Horizonte acontece em 15 de novembro de 1905.[48]

> A população da capital teve ocasião anteontem de tomar parte numa festa altamente simpática... Nada faltou à solenidade para que ela tivesse caráter popular, tendo-se associado à mesma de um modo digno de nota todas as classes sociais, identificadas no sentimento de prestar dupla homenagem, ao instituidor da festa, sr. Dr. Delfim Moreira e às crianças que tiveram no dia da Pátria a mais delicada e duradoura das homenagens que os homens de hoje podiam tributar aos de amanhã.[49]

Plantar hoje para colher amanhã. Esse foi o tom discursivo do jornal, tanto no relato do episódio, que foi o motivo da comemoração, a proclamação da República, que sem revoltas deixou para a posteridade o eco da boa ordem e da liberdade, como na descrição da festa para a qual a ordem ecoou. A conotação pedagógica esteve no ar recriado — autoridades políticas, crianças, professoras, população, numa mesma atmosfera de sensibilidades. Cumprimentos, manifestações de apreço e agradecimentos, hinos, discursos, flores, poesias, brados, salvas de palmas e vivas: Belo Horizonte nunca havia presenciado coisa parecida. Nos diferentes discursos proferidos as palavras eram poucas e inoperantes para traduzir o momento; ora acentuavam o reconhecimento do governo pelo interesse na instrução primária, ora pelo das professoras (aliás, "servidoras do Estado"), que trouxeram os seus "filhos espirituais" para abençoar a pátria e as autoridades, além de uma infinidade de palavras alusivas ao papel da educação.

> A ignorância é um cativeiro, contra o qual devemos todos lutar, para que venha quanto antes o seu 13 de maio... É das letras do alfabeto que sairá a liberdade...

A dimensão pedagógica da festa esteve presente ainda em outras duas ações: entrega de medalhas e prêmios

As festas cívicas eram propícias para a escola invadir a cena da cidade.

para os melhores alunos e no momento da entrega, "milhares de olhares" procuravam avidamente os merecedores; e, ainda, dentro da formação estética, o envolvimento dos alunos na preparação da festa. As professoras afirmavam:

> Para nós, as festas escolares que ora inauguram vão ser valiosíssimo auxílio do ensino, porque os preparativos já foram recebidos pelos alunos como motivo de estímulo, motivo de contentamento.

Teria essa expectativa se confirmado? As estruturas situacionais e históricas da percepção, da produção e da circulação ou recepção da arte são as necessidades e possibilidades técnicas disponíveis em cada momento histórico.[50] Nesse aspecto, as expectativas parecem ter sido confirmadas, uma vez que as circunstâncias foram sendo instituídas — o calendário de comemorações cívicas, o ritual de preparação das festas, os espaços adequadamente escolhidos, os atores devidamente localizados. A festa escolar comemorativa de independência, realizada no ano de 1907, "excedeu a expectativa pública", tanto pelo que foi assistido, como pelo grande número de expectadores.

> No Parque, nas ruas, nas praças, era enorme a quantidade de famílias e populares que corriam a assistir ao desfile das escolas.

Os rituais se repetem na descrição do espetáculo "grandioso e belo", enfeites, bandeiras, bandas de música, a toalete das senhoras, os discursos das autoridades, as professoras, a apresentação dos alunos, a exaltação da instrução. Nos princípios pedagógicos de produção de uma cultura nacional necessária para

a unificação de valores, disseminou-se uma concepção energética para os novos contextos. O homem novo é aquele que experimenta, vivencia, participa da energia emanada destes tempos. Este vigor precisa ser estimulado, possibilitando o tom da confraternização.

É o que podemos perceber, por exemplo, no acontecimento festivo que ocorreu em Belo Horizonte por época da visita dos reis belgas, em 02 de outubro de 1920. A apresentação de alunos(as) de diversos estabelecimentos de ensino da cidade foi exemplar. Tendo acontecido sucessivos ensaios na Praça da Liberdade, este evento realmente alterou a rotina da cidade, tudo pura energia, irradiando beleza e encantamento. A apresentação para os reis envolveu cerca de quatro mil crianças dos grupos escolares e escolas isoladas da capital, segundo relato dos jornais. Foram elas conduzidas em bondes especiais, desde as 15 horas, para um evento que aconteceria às 18 horas, estando

> (...) as meninas de branco e os meninos de palitot azul e calça clara, trazendo todos no chapéu branco o nome do grupo a que pertenciam.[51]

O relato jornalístico apresenta-nos quase que um poema na descrição do momento: o crepúsculo, a policronia do céu, o perfume das flores da praça e as crianças cantando a *Brabançone*, em seguida o hino nacional e o aceno às autoridades mineiras e aos reis. Por dias, a cidade inteira comentou a emoção presenciada e vivida.

Entre outros acontecimentos de destaque esteve, por exemplo, a comemoração do Centenário da Instrução Pública no Brasil, em 15 de outubro de 1927. Em Belo Horizonte, os jornais registram o evento.

> Nada faltou para o realce da festa de ontem: nem mesmo a moldura de um belo dia de sol. Todos que recorreram ao *stadium* do América para assistir a festa escolar comemorativa do 15 de outubro – a multidão que lá se achava era superior a 6.000 pessoas – sentiam que aquela festa foi a mais bela e imponente a que Belo Horizonte tem assistido.[52]

Expressão de cultura física, cultura estética e emoção cívica, os números apresentados pareciam consolidar o ideal daqueles que diziam ser o povo alheio ao belo e, por isso, precisava ser educado. Várias foram as atividades: ginástica sueca, marcha ritimada, apresentação dos escoteiros, pirâmides humanas, jogo de bolas, discursos, poesias, *corbeilles*, homenagens, cantos. A Revista do Ensino edita um número especial comemorativo, contendo discursos de autoridades e antigos professores, programa das festividades e fotos referentes ao evento.

Finalmente, destacamos que a cidade apresenta a escola, não somente pelas festas, sejam cívicas, comemorativas de datas ou para homenagear autoridades visitantes, mas também pelas exposições pedagógicas. Pela própria denominação, é pôr à vista, exibir os trabalhos escolares, no sentido duplo de promover a educação estética de alunos e visitantes, bem como dar visibilidade à escola e à função da educação escolar.

Várias exposições foram realizadas na cidade de Belo Horizonte,

Harmonia era um dos elementos fundamentais na formação da sensibilidade estética na escola.

mostrando trabalhos manuais, de marcenaria, escultura, objetos de metal, pinturas, desenhos, entre outros. A exposição realizada em novembro de 1908 teve repercussão nacional, sendo noticiada na imprensa carioca (*Jornal do Comércio* e *Diário do Comércio*). Na solenidade de abertura, compareceu, inclusive, o então presidente da república, Afonso Pena, "acompanhado de sua casa civil e militar". Nesse evento, exibiram-se álbuns com amostras de trabalhos de caligrafia, desenhos geométricos, geografia, história natural e do Brasil; fotografias de edifícios, de corpos de alunos, de salas de aula e diferentes trabalhos manuais. O jornal chama a atenção, ainda, para as pinturas a óleo, pastel e aquarela "como ainda não foi visto nas escolas públicas do país",[53] bem como para os "trabalhos do sexo feminino", como as peças de uso doméstico, até vestuário completo.

As exposições pedagógicas pretendiam dar visibilidade aos trabalhos realizados nas escolas, mas também às autoridades políticas, gestoras da educação e seus feitos. As "justas homenagens" não eram necessariamente para os(as) alunos(as) e professoras, mas para as autoridades, como registrado no *Minas Gerais* de 21 de novembro de 1908, cujo texto é uma transcrição do *Diário do Comércio*, do Rio de Janeiro:

> Quem visita a exposição escolar mineira traz a impressão real de quanto progredia – neste ponto de vista, o Estado, durante a administração do malogrado Dr. João Pinheiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Esta noite adormeci pensando na festa do Grupo. Como será linda! Cantos, recitativos, danças... Que felizes são as meninas que, pelo seu belo comportamento e boa aplicação, merecem ser escolhidas para tomar parte da festa. Eu também teria vontade de cantar qualquer coisa, mas... que sei eu?[54]

Na bibliografia sobre educação cívica e artística, contendo amostras de peças de teatro, poesias, cantos, etc..., há uma permanente associação entre a necessidade de promoção da cultura nacional e da cultura estética com forte cunho moralizante e utilitarista.

A afirmação dos iluministas, de que a elevação moral dos sujeitos não se faz sem a formação estética, sem a elaboração das sensibilidades, sem dúvida foi disseminada nos séculos posteriores. No caso do Brasil, pelos tons discursivos presentes nos fins do século XIX e início do século XX, era necessário produzir não somente instrumentos de transmissão da emoção estética, como no caso dos monumentos, edificações urbanas e escolares, da introdução de novas disciplinas nos currículos e dos livros escolares, mas principalmente instituir as condições de recepção estética. A grande questão a ser enfrentada parecia mesmo fazer com que o povo, "alheio ao belo", se tornasse um sujeito sensibilizado, energizado e, nesse sentido, as autoridades políticas e as elites intelectuais não poupam esforços para tal.

As festas, exposições pedagógicas, eram organizadas, preparadas e apresentadas para despertar na população uma emoção diferente, que perfilassem a harmonia, a ordem, o belo, "um brado de consciência pública". A ênfase na introdução de novas atividades nos currículos, como o canto, a dança, o teatro, a difusão da literatura visaram ao aperfeiçoamento dos sentidos — olhar, ouvir, recitar... como parte da formação do sujeito autônomo. Algumas gerações se formaram recitando poesia, apresentando peças teatrais e cantando o hino nacional em festas públicas. Essas pessoas guardaram na memória o que diziam ser o melhor da escola, as trocas de emoções, as formas de sociabilidade e a ansiedade que antecedia o início do espetáculo. Entretanto, criadas as condições gerais de recepção do belo e do sublime, sem dúvida, estas foram apropriadas de diferentes formas, em vários momentos a emoção não foi a mesma para todas as pessoas, particularmente, para as crianças de "mau comportamento" ou sem recursos para comprar fantasias; ou ainda para aquelas em que o "despertar para o belo" não havia chegado em suas escolas.

De qualquer forma, as experiências desses tempos iniciais da república não perduraram por muito tempo; talvez por demonstrarem as fragilidades do próprio campo do entendimento do que seria uma educação estética. Isso se relaciona à perspectiva utilitarista aí implicada e também à tentativa de se criar sensibilidades universais quando sabemos serem elas múltiplas e heterogêneas.

O ideário de educação estética presente nesse contexto pretendeu ser solução — formar a cultura e

identidade nacional. Entretanto, como nos chamam a atenção alguns autores,[55] cultura não é solução, mas exprime procedimento, atitude. Não é algo que possa se somar à vida das pessoas, mas deve fazer parte dela de forma corrente.

O projeto de uma educação estética para o povo relegou dinâmicas culturais diversificadas, sobrepondo um padrão universal de emoções. Fazer as populações se habituarem ao belo como algo exterior a elas é, de uma certa forma, disciplinar os seus desejos, o que com o passar do tempo acabou por se tornar uma experiência de caricatura estética, mesmo que vivida com emoção.

NOTAS

1 HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

2 SENNETT, Richard. *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record, 1997, p. 228.

3 PINKNEY, David. *Napoleon III and the rebuilding of Paris*. Princeton: Princeton University Press, 1972, p. 176.

4 Citado por SCHORSKE, Carl E. *Viena fin-de-siècle, política e cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 88.

5 CHALLOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

6 FRITSCH, Lilian e PECHMAN, Sérgio. "A reforma urbana e seu avesso: algumas considerações a propósito da modernização do Distrito Federal na virada do século". In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 5, n. 819, p. 139-196, set. 1984/abr. 1985.

7 Diferente de Pereira Passos, não era um "arrasa quarteirão"; preocupou-se em não intervir bruscamente no meio social. Como marca de seus trabalhos esteve a preocupação em produzir planos levando-se em consideração as características topográficas dos sítios ANDRADE, Carlos Roberto M. de. *A peste e o plano: o urbanismo sanitarista do engenheiro Saturnino de Brito*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, 1992. (Dissertação de Mestrado).

8 ANDRADE, op. cit., p. 194.

9 Jornal Minas Gerais, 1895, p. 15.

10 OZOUF, Mona. *L'homme régéneré. Essais sur la Révollution Française*. Paris: Gallimard, 1989.

11 Idem.

12 FONTANA, Josep. *História: Analises del passado y proyecto social*. Barcelona: Critica, 1982, p. 115.

13 BECKER, Jean Jacques. In: RÉMOND, René (org). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ/Fundação Getúlio Vargas, 1996.

14 VERÍSSIMO, José. *A educação nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985, p.36. Este livro possui três edições: 1890, 1906 e 1985.

[15] CARDOSO, Licínio. *O ensino que nos convém*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1926. p. 78.

[16] TEIXEIRA, Anísio. Na introdução de *Vida e Educação*, conceitua plasticidade como sendo a permanente capacidade humana de adquirir novos hábitos, que hábitos rígidos escravizam a ação dos homens ao invés de libertá-la. DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos, 1930.

[17] Entre eles, DIDEROT, Denis. *Ensaios sobre a pintura*. Trad. Enio Abreu Dobránszky. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993; FICHTE, J. G. *Escritos filosóficos*. Trad. Rubens Rodrigues Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1973; KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade de juízo*. Trad. Valerio Rohden e Antonio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. 2. ed. ROUSSEAU, Jean Jacques. *Carta a D'Alembert*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993; SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995.

[18] In SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem* (1995). A citação de FICHTE foi feita pelo tradutor Mário Suzuki nas notas (p. 148).

[19] MORICONI, Ítalo. *Pedagogia e Nova Barbárie*. In: PAIVA, Márcia de e MOREIRA, Maria Ester (org.). p. 186.

[20] MORICONI, 1996, p. 127.

[21] COELHO, J. Augusto. *Princípios de Pedagogia*. Porto: Teixeira e irmão, 1891. 4 volumes. Livro 1, p. 296.

[22] COELHO, op. cit., Livro 1, p. 359.

[23] COELHO, op. cit., Livro 3, p. 418.

[24] BARBOSA, Rui. *Obras completas de Rui Barbosa*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. (v. X, Tomo II, 1883) p. 52.

[25] VERÍSSIMO, José. A Educação Nacional

[26] AZEVEDO, Fernando de. *Novos caminhos e novos fins*. São Paulo: Melhoramentos, 1958, 3. ed, p. 118. A 1. edição é de 1932. O texto analisado neste artigo refere-se à conferência proferida em 26/2/1930 na Sociedade de Educação, São Paulo.

[27] AZEVEDO, op. cit., p. 120.

[28] BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

[29] JORNAL MINAS GERAIS, 1895, p. 12.

[30] OZOUF, Mona. L'homme régéneré. Essais sur la Révollution Française. Paris: Gallimard, 1989, p. 145.

[31] OZOUF, idem.

[32] SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 123.

[33] MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão*. Dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1989.

[34] AZEVEDO, 1958, p. 124.

[35] CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola moderna – conceitos e práticas*. Rio de Janeiro: Fernandes & Rohe, 1932.

[36] POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 69.

[37] CAMPAGNE, E. M. *Dicionário universal de educação e ensino*. Trad. Camilo Castelo Branco. Porto: Typografia de A. J. da Silva Teixeira, 1886, 3 volumes, p. 344.

O CINEMA COMO PEDAGOGIA

GUACIRA LOPES LOURO

Vinícius de Morais confessava, nos anos 40:

> Vou ao cinema da mesma forma que ando, como, respiro e durmo. Tenho com a imagem cinematográfica uma velha familiaridade, que me assegura direitos inalienáveis.[1]

Seu entusiasmo era, então, compartilhado por milhares de pessoas. No Brasil dos anos 40 e 50, o cinema era um "evento social" que mobilizava e fascinava uma expressiva parcela da população urbana. O cinema era também, já naquela época, uma instância educativa potente. Poderosamente, sedutoramente, o cinema se constituía como uma nova pedagogia cultural.[2]

Muitos espaços e processos sociais, além da escola, constituem-se em instâncias educativas. As formas pelas quais essas instâncias interpelam os sujeitos diferem, contudo, daquelas em ação nas escolas e, conseqüentemente, também seus efeitos podem ser distintos. Tomaz Tadeu da Silva lembra:

> Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas (essas formas culturais) se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e para a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente. É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu "currículo" um objeto tão fascinante de análise...[3]

Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas.

Desde seu surgimento, por sua notável popularidade e influência, o cinema vem sendo objeto de atenção de analistas e de críticos, que o examinam

O CINEMA COMO PEDAGOGIA

GUACIRA LOPES LOURO

Vinícius de Morais confessava, nos anos 40:

> Vou ao cinema da mesma forma que ando, como, respiro e durmo. Tenho com a imagem cinematográfica uma velha familiaridade, que me assegura direitos inalienáveis.[1]

Seu entusiasmo era, então, compartilhado por milhares de pessoas. No Brasil dos anos 40 e 50, o cinema era um "evento social" que mobilizava e fascinava uma expressiva parcela da população urbana. O cinema era também, já naquela época, uma instância educativa potente. Poderosamente, sedutoramente, o cinema se constituía como uma nova pedagogia cultural.[2]

Muitos espaços e processos sociais, além da escola, constituem-se em instâncias educativas. As formas pelas quais essas instâncias interpelam os sujeitos diferem, contudo, daquelas em ação nas escolas e, conseqüentemente, também seus efeitos podem ser distintos. Tomaz Tadeu da Silva lembra:

> Pelos imensos recursos econômicos e tecnológicos que mobilizam, por seus objetivos – em geral – comerciais, elas (essas formas culturais) se apresentam, ao contrário do currículo acadêmico e escolar, de uma forma sedutora e irresistível. Elas apelam para a emoção e para a fantasia, para o sonho e a imaginação: elas mobilizam uma economia afetiva que é tanto mais eficaz quanto mais é inconsciente. É precisamente a força desse investimento das pedagogias culturais no afeto e na emoção que tornam seu "currículo" um objeto tão fascinante de análise...[3]

Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas.

Desde seu surgimento, por sua notável popularidade e influência, o cinema vem sendo objeto de atenção de analistas e de críticos, que o examinam

e questionam a partir de distintas perspectivas. Nessas análises, o cinema dominante (ou seja, o hollywoodiano) tem recebido uma atenção bastante expressiva, na medida em que são reconhecidas a força e a amplitude de seus efeitos sociais. Interpretações e análises estéticas, marxistas, psicanalíticas, estruturalistas, semióticas, culturais voltaram-se, cada uma a seu modo, para o filme americano, destacando seu conteúdo, sua linguagem, seus códigos, seus recursos, suas condições de produção ou sua ideologia...

Nas últimas décadas, estudiosas feministas vêm propondo outras questões. O prazer visual, a política sexual, a representação da mulher, a ótica masculina, o voyeurismo e o fetichismo são alguns dos temas presentes nessas análises. Para Teresa de Lauretis, uma das mais importantes teóricas fílmicas feministas, o cinema é uma "prática de linguagem", "um movimento permanente de representações", no qual a mulher é, geralmente, uma referência e onde ela é também, em certa medida, tornada prisioneira.[4] Embora reconheça que nessa instância cultural usualmente é delimitada uma determinada ordem social e natural para a mulher, Teresa destaca a reelaboração e as construções pessoais e subjetivas feitas pelos indivíduos em relação aos códigos e aos sentidos que lhes são propostos. Dito de outra forma, mulheres e homens não são, diante dessa e de outras instâncias formativas, passivos receptores de mensagens, normas ou códigos. Eles e elas participam ativamente dos processos pedagógicos em ação. Distintas relações do sujeito com a imagem fílmica podem ocorrer: acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas. Nesse processo de interação com a imagem há sempre um investimento de emoções. Como diz Stuart Hall:

> (...) a identidade emerge (...) do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por estes significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós (...)[5]

O texto que se segue procura ver o cinema como uma pedagogia cultural, analisando algumas das práticas sociais que ele engendrou na sociedade brasileira e as identidades culturais[6] (especialmente de gênero e sexuais) que ele pode ter possibilitado ou tornado disponíveis para jovens mulheres e homens.

O CINEMA COMO UM EVENTO SOCIAL

Em muitas cidades brasileiras, a partir das primeiras décadas do século XX, um novo ritual dominical começava a se tornar comum: grupos de jovens encontravam-se nas filas ou no saguão de entrada dos cine-teatros e ali, nos momentos de espera e nas horas de semi-escuridão e música que se seguiam, ensaiavam suas primeiras aproximações e namoros. Tomavam dos filmes sua dose de magia, romance, aventura, mistério: eram capturados pelas imagens e envolvidos pelos sons que antecipavam os perigos, que acentuavam os sofrimentos e os reencontros, que anunciavam a chegada dos inimigos ou da "brigada" salvadora.

O ritual não era, contudo, exclusivo dos jovens; a paixão pelo cinema era, então, largamente difundida entre os adultos. O hábito de ir ao cinema tornara-se de tal forma popular, que, ao redor dos anos 40, "em cidades de grande porte, como Rio de Janeiro ou São Paulo, 80% da população freqüentava as salas de exibição centrais ou as de bairro pelo menos uma vez por semana".[7] Na verdade, no Brasil, como em outras sociedades, "o evento era ir *ao cinema*, e não assistir a *este filme em particular*".[8]

À medida que o cinema ocupava um lugar destacado na vida das comunidades urbanas, aqueles que davam materialidade a essa atividade — especialmente atores e atrizes — acabavam por participar do cotidiano das pessoas comuns. Se o *glamour* e a magia que cercavam astros e estrelas estavam distantes do dia-a-dia da platéia, era apesar disso (ou talvez exatamente devido a isso) que exerciam efeitos tão importantes. O cinema hollywoodiano era, então, uma indústria poderosa, sustentada pelos grandes estúdios — um sistema que vendia muito mais do que filmes. Essa indústria envolvia revistas, moda, produtos de beleza, discos, clubes de fãs... Ela "vendia" um estilo de vida, ela ensinava um jeito de ser, ela construía e legitimava determinadas identidades sociais e desautorizava outras. Sua abrangência e poder eram efetivamente muito significativos.

De fato, o cinema hollywoodiano construíra-se não como um cinema nacional, mas nascera com a pretensão de ser universal ou global.[9] Sua aspiração era "falar" a todos. Como diz Ann Kaplan, isso pode ser notado não apenas nos nomes que os estúdios se atribuíam (*Paramount*, *Universal* etc.), mas também na suposição de que os personagens e as histórias narradas pelos filmes seriam "verdadeiros para todo o mundo". Hollywood produzia uma estética e uma ética com condições de ser amplamente distribuída e consumida. Em 1943, numa conferência na Universidade da Califórnia, Darryl Zanuck referia-se às possibilidades e à autoridade de Hollywood diante dos homens em luta e afirmava: "Nós (os estúdios) podemos fazer isso, porque nós temos o talento, o *know-how*, e os recursos. Nós temos um meio incomparável para educação e para o esclarecimento — o maior que o mundo conheceu até hoje".[10]

O ritual dominical no Rio de Janeiro em 1926.

A frase de Zanuck aproxima-se, de certo modo, das afirmativas de estudiosos e estudiosos culturais contemporâneos, quando analisam os múltiplos espaços de constituição das identidades culturais e afirmam a autoridade e o poder de sedução que esses são capazes de exercer. A posição privilegiada que o cinema então gozava permite que ele seja compreendido como uma instância particularmente importante na produção das identidades culturais na sociedade brasileira durante todo o século XX, e de modo muito especial durante o período de 1930 a 1970. Uma instância que participava de um processo pedagógico mais amplo; uma instância que integrava e interferia nas redes sociais de poder.

Em revistas especializadas e em revistas de variedades de circulação nacional, os astros americanos tinham um destaque evidente: seus filmes, suas vidas, amores, viagens, hábitos, comportamentos e preferências eram escrutinados; eles e elas recomendavam produtos e ditavam moda, ensinavam como ser atraente e elegante, anunciavam novos aparelhos e tecnologias domésticas, músicas e recursos de beleza e de higiene. Ajudavam a produzir, assim, um outro estilo de vida, buscavam construir um novo ritmo, uma nova dinâmica, instituíam códigos de sedução, de bom-gosto, de saúde; participavam da invenção de modernas normas de convivência.

Os argumentos e os personagens cinematográficos apontavam para "novas" formas de ser e de viver, de produzir corpos e aparências. As revistas apelavam para conceitos como

"praticidade", "naturalidade", "eficiência", "dinamismo", "nova mulher", utilizando freqüentemente artistas como autoridades para essas proposições.[11] Os jornais mantinham seções permanentes de informação e crítica sobre filmes, e a familiaridade com a "imagem cinematográfica" que Vinícius de Morais proclamava em sua crônica era, em alguma medida, compartilhada por centenas de pessoas. As platéias selecionavam e acompanhavam os diferentes gêneros narrativos (*westerns*, musicais, melodramas, comédias, policiais, filmes *noir* ou de ficção científica etc.), identificando-os desde as primeiras cenas, aprendendo a decodificar convenções e signos, costumes, diálogos, música, sons, movimentos de câmera e iluminação peculiares. Uma nova linguagem — a linguagem cinematográfica — passava a "fazer sentido", produzindo e difundindo representações[12] particulares. Os múltiplos dispositivos ligados à narrativa fílmica, ao mundo do cinema e, de modo particular, aos astros e às estrelas hollywoodianos passavam a participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens.

OS ASTROS E AS ESTRELAS ERAM ASSIM...

Por volta de 1910 e nas décadas seguintes, iniciou-se internacionalmente a criação de revistas e de outros materiais para fãs de cinema.[13] No Brasil, em 1921 surge *A Scena Muda*, revista que trazia resumos de filmes, geralmente sob a forma de contos, novelas ou romances, e era fartamente ilustrada com fotos e material publicitário fornecido pelas companhias de cinema. Ainda que, a partir dos anos 40, a revista tenha se voltado mais para o rádio e para as rádio-novelas, ela não deixou de manter sempre as páginas de ficção baseadas nos filmes. Nos anos 50 circulam, entre outras, *Cinelândia* e *Filmelândia*, que logo se tornam revistas extremamente populares. *Cinelândia* investia em amplas reportagens sobre astros e estrelas e ainda mantinha, permanentemente, uma seção de "mexericos de Hollywood", além de seções de música e discos, testes de conhecimentos cinematográficos, moda, beleza etc. *Filmelândia* apresentava-se como "novelização completa dos melhores filmes", trazendo antecipadamente roteiros de filmes que seriam exibidos logo a seguir. Trazia sempre um "filme quadrinizado" (ao estilo das fotonovelas, então em voga), seções de variedades ("por trás das cenas de..."), entrevistas, música, testes, "cotações de filmes" e cartas de fãs. Além dessas revistas especializadas, quase todas as revistas e jornais brasileiros mantinham seções permanentes sobre cinema e artistas e noticiavam com destaque as aventuras dos astros e as novidades de Hollywood.

O mais efetivo resultado dessas publicações consistia em borrar as possíveis distinções entre os astros e as estrelas e os personagens que esses representavam. Esse era um processo que tinha efeitos não apenas sobre o público, mas que atingia também os próprios artistas. Na verdade, no início do que se costumou denominar "sistema de estrelato" (*star system*),

alguns artistas (homens e mulheres) foram vinculados de modo muito forte a um único tipo de personagem, o que os obrigava a vivê-lo constantemente. Desse modo, a própria escalação de determinado ator ou atriz funcionava como um código do caráter do personagem e ajudava a predizer o desenrolar de seu destino na história. Mesmo que posteriormente esse procedimento tenha ganhado alguma flexibilidade, é inegável que algumas atrizes foram — sempre — doces mocinhas, enquanto outras encarnaram mulheres fatais, e as trocas entre essas figuras pareciam impossíveis. Algo semelhante acontecia com os astros masculinos. A construção dos personagens fazia-se também fora da tela e para além dela. Essa mistura permitiria a Cary Grant afirmar, certa vez: "Todos querem ser Cary Grant. Eu mesmo quero ser Cary Grant".[14]

Uma dupla de atrizes de grande sucesso nos anos 50, Audrey Hepburn e Marilyn Monroe, pode reforçar esse argumento. Ambas forneceram, como muitas outras, farto material para as revistas e os jornais e, em pouco tempo, transformaram-se (ou melhor, foram transformadas) em dois "modelos" de mulher. De certo modo, encarnavam uma dicotomia: a boa moça e a mulher sensual — identidades que acabaram "fixadas" a elas para sempre, ao longo de suas vidas. Pouco importa o quanto viveram ou não da forma como foram representadas,

Marilyn Monroe era o pecado que morava ao lado no imaginário popular alimentado pelo cinema.

mas é impossível negar que Audrey se tornou, para sempre, o símbolo da mulher elegante, discreta e delicada e Marilyn, a loura sexy, tonta e exuberante. Até mesmo suas mortes podem ser compreendidas como reiteração dessas representações. Em 1993, quando morre de câncer, Audrey, que trabalhava há alguns anos junto à UNICEF, já era denominada por muitos de "anjo de bondade", devido à sua dedicação às crianças do mundo, especialmente àquelas que viviam em regiões consideradas "problemáticas". Diferentemente, quando Marilyn morre em 1963, ela está só. Sua morte, possivelmente de uma overdose de drogas e álcool, permite até hoje especulações em torno das versões de assassinato ou de suicídio e é conectada, em qualquer uma das versões, à sua vida amorosa. Na figura de Audrey inscrevem-se a discrição e a entrega aos outros; na de Marilyn, o excesso, a solidão e o abandono: a vida "real" parece terminar como os filmes!

As revistas e todos os demais materiais ligados aos/às artistas pretendiam, fundamentalmente, estimular o público a ir ao cinema ou, em outras palavras, a vender os filmes. Para isso levavam astros e estrelas até aos lares dos fãs, tornando suas "imagens tangíveis e portáteis", como diz Gallagher. Suas fotos eram, pois, extremamente divulgadas: estavam nas capas das revistas e nos cartazes, espalhavam-se nos álbuns de coleção e eram enviadas pelos estúdios como resposta às cartas dos fãs. No Brasil disputava-se, por meio da bolinha de gude ou dos jogos de adivinhação, as "figurinhas de artistas", difundidas nos papéis de balas ou cartelas de cigarros.[15]

A fascinação pelos astros e estrelas era ampla e extensiva. Vinícius de Morais em 1951 põe em crônica sua "incrível paixão cinematográfica na juventude":

> (...) Quando eu andava aí pelos meus dezessete, era para o retrato dessa mulher, preso à parede de meu quarto, que eu olhava todas as noites antes de dormir. Tinha por ela um amor cego, irreprimível, absoluto. Via-lhe os filmes oito, dez vezes. Ela era grande, loura, branca, e tinha um olhar recuado que nunca chegava totalmente, como um misterioso convite a ir ver de perto, bem de perto. Sua fala era grave e doce, e ela cantava umas canções com uma falta de voz que era a voz mais linda do mundo. Quando ela sofria, ou se surpreendia — porque ela nunca se aterrorizava —, a íris dos seus olhos percorria o espaço branco agitadamente, mas tão vasto era esse espaço que dir-se-ia haver decorrido um século durante aquele movimento. Por ela fui, em sonhos, grande escultor, soldado da Legião Estrangeira, espião na Primeira Grande Guerra, príncipe hindu, milionário em férias de cabaré, embarcadiço, tudo. Tivemos encontros em Marrocos, Cingapura, onde ela veio ter em avião especial para casar comigo apesar dos protestos de minha mãe que a achava meio vigarista. (...) Essa mulher, essa das pernas longilíneas e luminosas chama-se, ou melhor, chamava-se Marlene Dietrich.[16]

A CONSTRUÇÃO DA JUVENTUDE

O cinema constituía-se numa pedagogia cultural muito abrangente, mas que interpelava de forma expressiva e

peculiar a juventude. Essa afirmação provavelmente assume um significado especial quando referida aos anos 50 e 60. Nessa época, a "juventude" parece se distinguir, de um modo mais efetivo, da vida adulta, adquirindo um significado específico e particular: seu comportamento, suas roupas, seus corpos, sua música, sua dança, sua linguagem e sua estética ganhavam, então, um estatuto próprio. Os jovens e as jovens tornavam-se objeto de atenção dos produtores de bens, passavam a ser alvo da propaganda. Ocupavam também um lugar importante nos discursos das ciências, das igrejas, dos estados. As teorias psicológicas do desenvolvimento tratavam de mapear e instituir as características emocionais, afetivas e de raciocínio que marcariam tal "etapa" da vida; as escolas pretendiam construir seus currículos e cursos em consonância com essas teorias e com as novas necessidades da sociedade urbana e industrial; as igrejas alertavam para os perigos dos tempos "modernos", para a progressiva liberação dos costumes, para as transformações da família. Esses vários campos discursivos parecem ter contribuído para produzir, nessa época, uma forma nova de representar os/as jovens, distinguindo-os dos adultos e das crianças. Essa representação não era, no entanto, universal ou homogênea: no interior desses discursos eram também produzidas distinções de gênero, de classe, étnicas e sexuais.

Os jovens e as jovens tornavam-se objeto de atenção dos produtores de bens, passavam a ser alvo da propaganda.

Examinando a "tematização social da juventude no Brasil", Helena Abramo afirma:

> Nos anos 50, o problema social da juventude era a predisposição generalizada para a transgressão e a delinqüência, quase que inerente à condição juvenil, corporificadas na figura dos "rebeldes sem causa". De certa forma, é nesse momento que assume uma dimensão social a noção que vinha sendo cunhada desde o fim do século passado a respeito da adolescência como uma fase da vida turbulenta e difícil (...) demandando cuidados e atenção concentrados de adultos para "pastorear" os jovens para um lugar seguro, para uma integração normal e sadia à sociedade. Nos anos 50 (...) a juventude aparece ela mesma como uma categoria social potencialmente delinqüente, por sua própria condição etária.[17]

Não por acaso, a estudiosa usa a expressão "rebeldes sem causa". Esse é o título original do filme *Juventude Transviada* (*Rebels without a Cause*), de 1955. Por várias razões o filme é considerado um marco na história do cinema,[18] dentre elas possivelmente porque, de forma mais eloqüente do que

nunca, a narrativa é construída a partir da perspectiva dos jovens, levando espectadores/as a se identificarem com eles.

A ação de *Juventude Transviada* centra-se em três personagens: Jim (James Dean), Judy (Natalie Wood) e Platão (Sal Mineo). Todos jovens brancos, sem problemas econômicos, que enfrentam dificuldades em seus relacionamentos familiares. Eles são apresentados, na primeira cena do filme, no setor juvenil de uma delegacia de polícia onde estão detidos por diferentes motivos. Segue-se uma apresentação dos adultos ligados a esses jovens. Os pais de Jim, tensos e preocupados, expõem na própria delegacia as diferenças e as incompreensões que vivem (entre si e em relação ao filho). Por intermédio do diálogo choroso entre Judy e o policial, a platéia fica conhecendo seus desencontros com o pai, que parece incapaz de responder aos apelos afetivos da filha crescida. Por fim, a empregada negra responsável por Platão mostra seus cuidados para com o garoto que é, aparentemente, abandonado pelos pais (figuras totalmente ausentes no filme, referidas apenas pelo cheque destinado ao seu sustento).

Ao longo de toda a narrativa, a juventude é demarcada pelas dimensões de gênero e sexualidade. O personagem central, Jim, com um olhar ansioso ou angustiado, parece buscar um sentido (uma causa) para sua vida e perseguir uma masculinidade distinguida pela coragem, pela capacidade de decisão e pela força — traços que ele não reconhece no pai.[19] Os rapazes da gangue da escola representam uma masculinidade agressiva, que se expressa nas roupas de couro, nos gestos amplos e provocativos, no manejo de facas e no perigoso desafio da corrida de carro. A sexualidade feminina é apresentada com a ambigüidade usualmente a ela associada. Na primeira cena em que aparece, Judy está totalmente vestida de vermelho. Seus trajes e seu batom parecem "explodir" na tela, sinalizando sua tentativa de afirmar uma sensualidade adulta que, contraditoriamente, é desmentida pela expressão de seu rosto, pelas lágrimas, por seu apelo à presença do pai e até mesmo pela voz (de criança pequena) com que responde à solicitação dos policiais. Ao longo do filme, as garotas têm sua feminilidade marcada pelas saias, pelos lenços e batons e parecem estar quase sempre em segundo plano — não são elas, decididamente, que "conduzem a ação". Mesmo quando desafiadoras (como é o caso de Judy nos momentos em que está com a gangue), elas não tomam parte direta nas disputas.

É possível lembrar de Pierre Bourdieu quando, teorizando sobre a "dominação masculina", afirma que as mulheres atuam como "espectadoras", "freqüentemente condenadas a participar *por procuração*, por uma solidariedade afetiva para com o jogador".[20] Essas referências, com as quais o sociólogo pretende analisar os "jogos mais sérios" da vida — tais como a política ou a guerra —, podem fazer sentido também para a leitura de uma cena crucial de *Juventude Transviada*: a corrida de carros entre os dois

James Dean em Juventude Transviada *nos anos 50: rebelde sem causa.*

rapazes. Emblemática da juventude dos anos 50, essa cena é, no contexto do filme, desencadeadora de toda a seqüência de eventos posteriores. Ao se despedir dos rapazes, atendendo a seus últimos pedidos e dando a partida para a corrida, Judy parece se constituir, ela própria, no prêmio para aquele que vencer a prova da coragem (repetindo, de algum modo uma situação recorrente em muitas culturas e épocas).

Além da representação de uma sexualidade juvenil que reafirma os padrões masculino e feminino heterossexuais dominantes, *Juventude Transviada* também sugere outra representação da sexualidade por meio da figura de Platão. Ele tem a aparência frágil, tímida, é o mais jovem e franzino. Sua admiração por Jim é crescente ao longo do filme: ele o vê, talvez, como seu pai, ou como seu ídolo, como um homem que ele gostaria de ter por perto ou como o homem que ele gostaria de ser. Essa admiração pode ser lida como uma homossexualidade não assumida, a qual, coerente com a vertente então dominante no cinema e com os códigos morais que a regiam, é apenas insinuada ou sugerida (pelo olhar do jovem, por seu encantamento com a jaqueta do amigo etc.). O que fica evidente, de qualquer modo, é que Platão é um perdedor, alguém que os outros rapazes (os "machos" da gangue) desprezam.

O filme representa uma juventude irracionalmente rebelde, injustificadamente desacomodada, encrenqueira. Todos os jovens são, de alguma forma, delineados como "rebeldes sem causas", sem propósitos. Os adultos, por outro lado, têm

profundas dificuldades em lidar com eles. São dois universos claramente distintos e incomunicáveis. O filme faz eco e amplia as mensagens da psicologia popular da época, que se inclinava a atribuir aos adultos, especialmente aos pais e às mães, a responsabilidade pelos desajustes e infelicidades de seus filhos e filhas. De um modo ou de outro, são sempre os pais os culpados pelo que está ocorrendo: por sua ausência; por sua incompreensão diante das transformações físicas e emocionais da filha (ou do filho), pela "fraqueza" e covardia (do homem diante da mulher), ou pelo mandonismo e controle (da mulher diante do marido). O diálogo e a compreensão pregados pela Psicologia são exercidos, na trama, pelo encarregado da delegacia que, como um *verdadeiro* homem maduro, ouve Jim e sugere que ele descarregue sua raiva socando com força a mesa, ao mesmo tempo em que se dispõe a enfrentá-lo fisicamente, se necessário.

O final de *Juventude Transviada*, mesmo não repetindo a fórmula do *happy-end*, está carregado de "mensagens" sugestivas que possivelmente pretendem trazer "esperança" à platéia. A mais eloqüente delas, provavelmente, é a que aponta a presença e a compreensão dos pais, o seu exemplo (claramente demarcado pelos gêneros) e o afeto como as únicas vias para redimir os jovens, para levá-los a superar essa etapa e torná-los aptos à vida adulta. Com tais características, *Juventude Transviada* não apenas repetia, mas por sua popularidade ampliava espetacularmente uma nova representação da juventude. O filme também demarcava, para os adultos, suas responsabilidades, suas culpas e seus deveres numa sociedade em transformação.

Nos Estados Unidos do pós-guerra, os/as *teenagers* se tornavam, então, a "invenção mais revolucionária desde o automóvel".[21] Segundo Wini Breines, os jovens e as jovens dos anos 50 seriam os primeiros que poderiam ser assim denominados, e eles e elas teriam, além de uma marca de geração, uma notável marca nacional (isto é, norte-americana), mais do que uma marca de classe. Em pouco tempo esse grupo explodia, naquela sociedade, como um mercado consumidor muito lucrativo, de algum modo separado dos adultos. Em conseqüência, os/as *teenagers* pareciam ameaçar ou desafiar a família, na medida em que o reconhecimento e a aceitação por seus "iguais", pelos companheiros e pelas companheiras da mesma geração, tornava-se mais importante do que a aprovação de pais e mães. A transgressão passava a ser compreendida como uma espécie de marca da juventude — constituindo-se, assim, numa representação que atravessaria fronteiras. No Brasil, a expressão "juventude transviada" passa a ser corrente, designando de um modo mais ou menos genérico os jovens urbanos que, com suas roupas de couro e "lambretas", desafiavam os comportamentos convencionais. Com um sentido mais forte, o termo era especialmente empregado para se referir àqueles que participavam de "rachas" de carro ou eram apanhados em situações que envolviam droga, álcool e sexo.

É possível dizer que ser "moderno", pelo menos para uma parcela da juventude brasileira (especialmente dos grandes centros), significava ter como referência os padrões de comportamento, a estética e os valores norte-americanos. No Brasil havia uma espécie de "entrelaçamento" entre modernidade e americanização, e esse poderia ser "um dos eixos para a compreensão da dinâmica cultural dos anos do pós-guerra".[22] Nessa dinâmica, os jovens teriam uma importância crescente.

Luiz Fernando Veríssimo[23] reforça esse argumento quando recorda os anos 50 e sua própria juventude. A par dos sucessos e fracassos do futebol brasileiro, da chegada da televisão no país e dos grandes "acontecimentos" políticos (como o suicídio de Getúlio Vargas e a construção de Brasília), Veríssimo fala explicitamente do "surgimento do jovem como uma força econômica à parte" e do "aparecimento do rock e de uma cultura da alienação, simbolizada pelo adolescente rebelde e ressentido". Diz ele:

No Brasil, a expressão 'juventude transviada' passa a ser corrente, designando os jovens urbanos que desafiavam os comportamentos convencionais.

> O jovem não foi uma invenção americana. Em todas as culturas, em toda a História, o choque entre idéias novas e velhas estruturas deu as mesmas faíscas. A diferença é que nos Estados Unidos a rebeldia foi industrializada. Os padrões culturais e de consumo passaram a ser determinados pelos jovens e suas manias. O rebelde talvez não tivesse uma causa, como no filme de James Dean, mas tinha uma boa mesada para gastar em discos e roupas. A juventude podia ser "transviada", desde que fosse transviada para dentro das lojas. Tudo ao som do rock and roll, uma apropriação branca do *rhythm and blues* dos negros.

Nessa representação é evidente a referência branca e de classe média urbana que atravessava a juventude construída pela mídia, tanto nos Estados Unidos como no Brasil. Essas marcas são manifestas, também, nos relatos sobre o surgimento, na mesma época, do movimento da bossa-nova.[24] Parte significativa da produção da juventude brasileira dava-se, pois, por meio do cinema, o qual não somente divulgava o *american way of life*, mas passava a construir roteiros e personagens dirigidos diretamente a essa faixa de público, ampliando a divulgação da música norte-americana, da voz e do jeito de cantar de Frank Sinatra e Bing Crosby, entre outros. Filmes, revistas, moda, música e outros dispositivos constituíam e demarcavam formas

adequadas, modernas e aceitáveis de feminilidade e de masculinidade, voltando-se de um modo muito particular para a sexualidade.

UMA PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE E DOS GÊNEROS

A sexualidade vinha adquirindo, desde o século XIX, uma centralidade nas preocupações sociais. Dela se ocupavam os discursos médicos, psicológicos, religiosos, jurídicos, educacionais e, de modo especial, os discursos da moderna ciência da sexologia. Combinando-se, articulando-se ou divergindo, esses distintos campos discursivos promoviam fronteiras de normalidade e desvio, de moralidade e imoralidade, de saúde e doença. Exercitavam, assim, sua autoridade, constituindo contornos, limites e parâmetros. Tais fronteiras não eram, no entanto, lineares: recortes complexos ligados a raça, classe, geração, gênero interferiam (e interferem) na sua definição.

Ao redor de 1950, uma formação discursiva específica em relação aos sujeitos e às práticas sexuais era posta em circulação. Combinavam-se diferentes discursos: alguns antigos, outros emergentes, articulados ou, por vezes, contraditórios. De qualquer modo, constituía-se nesse momento de uma forma distinta, uma determinada "cultura sexual" historicamente situada. O cinema participa dessa teia discursiva.

> Os anos 50 representam nitidamente o fim de alguma coisa: os filmes são interessantes porque mostram antigos códigos se desmoronando, prontos para ruir mas ainda se aguentando. A sexualidade respingava por todo lado sem ser entretanto reconhecida.[25]

"... E o vento levou" atravessa gerações lembrando ou ensinando os ingredientes do amor romântico.

Nas primeiras décadas do século, muitos filmes haviam apresentado a mulher como "vulnerável econômica e sexualmente". Representada como objeto erótico, ela era, então, dominada pelo olhar masculino. Nessa época, as mulheres parecem sempre precisar "que *certo* tipo de homem as proteja de sua própria vulnerabilidade a *outro* tipo de homem".[26] Eram ainda relativamente poucas as mulheres que trabalhavam fora (e as que o faziam atuavam especialmente nos escritórios, como datilógrafas ou guarda-livros); os

filmes as representavam, então, como uma novidade social, quase aventureiras. Gradativamente, essa figura vai se tornando menos extraordinária e, durante a guerra, a presença feminina nos escritórios, nas fábricas e nos hospitais passa a ser justificada e aceita. Os filmes vão expressar — e também produzir — essa nova configuração social.

O pós-guerra, no entanto, implica mudanças e, de certo modo, exige uma reação à expansão das mulheres. Parecia indispensável, agora, promover a "volta ao lar" e a recomposição da estrutura familiar tradicional. Na impossibilidade de apagar todo um conjunto de práticas sociais que haviam sido admitidas ou que haviam sido instituídas, os filmes, as novelas e os romances passam a lidar, pois, com a "nova mulher" e seus dilemas entre a carreira e o casamento, entre (alguma) liberdade e uma (renovada) repressão sexual. Nos romances e nas comédias desse período, ela é, muitas vezes, a companheira do homem; nos dramas, é a heroína sofredora e apaixonada, e nos filmes *noir*, a ameaçadora *femme fatale*, plena de sensualidade e sexo. Entre os diversos gêneros cinematográficos é o filme *noir* que torna explícita a carga explosiva da sexualidade feminina. Ao fazer isso, o cinema *noir* agrega a ela o traço da traição e, ao representá-la como "maligna", dá ao homem "o direito moral de destruí-la, mesmo que tal destruição signifique privar-se de um prazer muito necessário para ele".[27]

Talvez uma das marcas mais recorrentes dos filmes do pós-guerra tenha sido exatamente a tensão sexual.

Mas talvez uma das marcas mais recorrentes dos filmes do pós-guerra tenha sido exatamente a tensão sexual: os filmes dos anos 50 "eram todos sobre sexo, mas sem sexo".[28] Os jogos de sedução e recato são apresentados e repetidos à exaustão nas telas, e posteriormente ampliados e reforçados pelos "conselhos" das artistas e pelas histórias "reais" de suas vidas, divulgadas pelas revistas. As transformações das relações entre os gêneros, dos códigos de namoro e de casamento, bem como os novos espaços profissionais que se abriam às mulheres tornam-se mais visíveis, mas não chegam a suplantar a maternidade como o destino feminino fundamental.

As inúmeras comédias e romances estrelados por Katherine Hepburn e Spencer Tracy apresentam um par romântico popular do pós-guerra: a mulher dinâmica e moderna que encontra o homem de caráter forte, mais ou menos tradicional, surpreendido por seus impulsos de independência feminina. A resolução das tramas usualmente traz um reequilíbrio do

par; ao mesmo tempo que as armas da sugestão, do carinho e do "jeitinho" femininos são indicadas para "domar" o homem, essa mulher também capitula aos encantos do lar e dos filhos.

O cinema bem como as populares novelas radiofônicas ou os romances e fotonovelas que circulam no Brasil nessa época exploram, por meio de inúmeras versões, o novo dilema que as mulheres enfrentam. Os roteiros recompensam as que fazem a escolha "acertada", isto é, o casamento e os filhos, e punem aquelas que insistem em se desviar da rota. Essas são, então, representadas como mulheres "masculinizadas", duras, amargas, terminando irremediavelmente sós e infelizes.

A virgindade feminina mantém-se como uma questão central. Ela se constituía na "pedra de toque" que permitia distinguir as moças bem comportadas daquelas que haviam "se perdido": daí sua intensa vigilância. Era fundamental, portanto, não apenas ser virgem até o casamento, mas principalmente aparentar ser virgem. Terríveis conseqüências adviriam para aquelas que afrouxassem o autocontrole; "as vidas das jovens mulheres e garotas giravam ao redor do medo de 'ir até o fim' ou, pior, *aparentar* ter ido".[29] Ao mesmo tempo em que acentuavam o caráter sexual "naturalmente" ativo dos homens, os vários discursos em circulação tornavam-se escorregadios quando tratavam da sexualidade das mulheres. A ambigüidade em relação à sexualidade feminina sugeria que essa sexualidade poderia explodir repentinamente caso não fosse cuidadosamente vigiada, controlada, governada. Cabia às "boas moças" exercer o controle não apenas sobre si mesmas, mas sobre a impetuosidade de seus namorados e noivos. O sexo legitimado era, certamente, o sexo conjugal, sancionado pelas leis e pela Igreja. No entanto, até mesmo no contexto do casamento, a maioria dos filmes populares, romances, comédias e musicais, bem como os filmes e os seriados da televisão (que passavam a ser divulgados no Brasil), evitavam apresentar situações que sugerissem relações sexuais. Camas de solteiro, separadas por mesinhas de cabeceira com delicados abajurs,[30] constituíam-se no mobiliário tradicional dos quartos de casais, e beijos, quando mais calorosos, eram gradualmente esmaecidos, com o discreto passear da câmera sugerindo que a ação amorosa continuava.

Fora do casamento, a sexualidade era quase sempre representada como perigosa, proibida, vergonhosa ou subversiva, usualmente sujeita à punição ou à condenação. Na época da guerra fria combinavam-se os medos americanos e os filmes tratavam de representá-los e combatê-los. Assim, a liberação feminina e a desintegração familiar eram associadas, muitas vezes, à deliqüência juvenil, à homossexualidade e ao comunismo (não raro numa seqüência que colocava a liberação feminina como a causa primeira dos demais "problemas"). Os alienígenas (os estranhos) poderiam repentinamente desembarcar de outros planetas ou da Rússia, mas — o que talvez fosse ainda mais ameaçador — poderiam estar sendo gestados

nos próprios lares! Ao apresentar esses medos de forma interligada, indicava-se que as estratégias para sua contenção e repressão poderiam ser articuladas. Caberia aos bons cidadãos e cidadãs, às famílias bem estruturadas (não por acaso brancas, cristãs e de classe média) resistir e responder a essas ameaças. As soluções assentavam-se, usualmente, em *indivíduos* que se tornavam, de algum modo, sujeitos especiais; indivíduos que lideravam, que decidiam, que antecipavam as armadilhas e superavam os problemas. Representada como a mais rica e a mais democrática nação do mundo, os Estados Unidos estavam empenhados numa luta que, supostamente, interessava a todos os homens e mulheres "de bem"; assim, os efeitos dessas estratégias de combate também faziam sentido para a sociedade brasileira.

As produções cinematográficas em circulação no país enfatizarão, pois, as formas "adequadas" e "normais" de família e sexualidade. Assim, os homens e as mulheres representados são, quase invariavelmente, heterossexuais, mesmo que isso obrigue atores e atrizes que os personificam a viver de modo clandestino suas (outras) formas de sexualidade. A homossexualidade não é representada, nem sequer, na maior parte das vezes, sugerida, no cinema dominante: "A identidade homossexual não existia".[31] Não é de surpreender, portanto, que em 1959 tenha sido necessária uma permissão especial da Igreja para que o filme *De repente, no Último Verão* pudesse incluir, pela primeira vez, um homem homossexual numa película norte-americana.[32] O cinema hollywoodiano era, fundamentalmente, construído a partir de uma ótica masculina e heterossexual. Essa era também uma ótica branca e de classe média.

Assim como ocorria na ciência, nas doutrinas religiosas ou na educação, essa ótica masculina, branca, heterossexual (e usualmente judaico-cristã) pretendia-se universal, era ela que propunha a estética e a ética que de fato contavam. Como resultado de um jogo de poder nem sempre claramente enunciado, as "outras" identidades culturais eram tornadas invisíveis ou eram representadas sob formas subordinadas ou marginalizadas.

Imitação da Vida (*Imitation of Life*, 1934, 1959) permite estender um pouco mais esse argumento. O filme em ambas as versões traz em destaque a questão racial. O núcleo central de personagens é constituído por duas mulheres adultas, uma branca

e outra negra, e suas filhas. O filme acompanha o crescimento das duas garotas, bem como o progresso social e econômico que marca a trajetória da mulher branca, acentuando ao longo da narrativa o relacionamento afetivo entre as duas mulheres adultas, ainda que este esteja claramente demarcado pela relação patroa/empregada. Apesar de algumas significativas diferenças nas atividades profissionais das personagens e na condução dos dois roteiros, o problema central em ambas as versões é a rejeição da identidade negra manifestada pela filha da empregada. A personagem negra boa e ajustada é a mulher adulta que se entrega, sem questionamento e amorosamente, à posição subordinada. A hierarquia racial é evidente e indiscutível em todas as situações, e fica exemplarmente ilustrada pela cena em que a patroa, ao chegar cansada em casa, recebe da solícita empregada massagens nos pés. A jovem negra efetivamente não se ajusta a esse modelo subserviente e é caracterizada como uma figura angustiada e problemática.

O filme de 1959 tem uma carga sensual explícita (ausente na versão de 1934). É notável, contudo, como se distribui entre as personagens essa marca. Lana Turner interpreta uma aspirante à atriz que, em sua trajetória rumo ao sucesso, é assediada por vários homens. Embora consciente de sua sensualidade, ela resiste àqueles que querem torná-la "barata" e, ao final do filme, fica ao lado do homem certo, o cara decente e estável, representado por John Gavin. Juanita Moore faz a mãe negra, sofredora e abnegada, absolutamente fiel à patroa branca e dedicada à sua filha. Nessa mulher não há qualquer traço de sensualidade. Sandra Dee faz a jovem branca, loira, delicada, entusiasta que demonstra, no trecho final do filme, uma paixão juvenil pelo homem que (sem que ela saiba) é o prometido de sua mãe (e de quem ela, ajustadamente, desiste). Cabe a Susan Kohner, que interpreta a jovem que rejeita a identidade negra, toda a carga de perigo e de explosão da sexualidade. Tentando passar por branca, a personagem repudia sua mãe, encarnando assim o lado mau da história. Nessa tentativa ela foge de casa e busca se manter como cantora e dançarina em um cabaré de baixa categoria (note-se que na versão de 1934 a jovem torna-se balconista numa loja). Por meio de vários recursos fílmicos é acentuada sua sensualidade à medida que ela passa de criança a adolescente, sugerindo-se, finalmente, que na busca por adquirir uma identidade branca, ela se torna uma mulher "fácil". Filme de grande sucesso de bilheteria na época, *Imitação da Vida* pode exemplificar como se articulavam, então, as dimensões de raça e sexualidade na versão hollywoodiana:

> Os códigos sexuais que prescreviam a castidade feminina estavam envolvidos em códigos raciais que prescreviam a segregação das mulheres brancas em relação aos homens e mulheres negros. A "virgindade" era constituída por significados raciais; era a garota branca que se esperava que fosse virgem.[33]

Em *Imitação da Vida*, a menina loira vai se transformando na adolescente adorável, simpática, que tem

um olhar e um sorriso encantados diante de tudo e de todos. Seus trajes são juvenis, seus vestidos de festa amplos e recatados, sua voz quase infantil. Paralelamente, a menina negra revela, desde pequena, um olhar e um caráter dissimulados, e expressa em várias cenas a intenção óbvia de seduzir. Ao contrário da jovem branca, seu caminhar é marcado pela ondulação dos quadris, realçados pelos vestidos justos. Efetivamente, se as jovens brancas deviam ser virgens, os filmes reservavam às "outras", às mulheres negras e latinas, a marca da sensualidade, e às índias, ou mais especialmente às orientais, os traços de docilidade, submissão e exotismo. Ainda assim, a indústria cinematográfica muitas vezes recorria a atrizes brancas para "fabricar" tais personagens, já que poucas e raras artistas "não-brancas" atuavam em Hollywood. (Utilizando mais uma vez o exemplo de *Imitação da Vida*, vale notar que em ambas as versões o nome da atriz que interpreta a mãe negra — fundamental para o desenrolar da trama — aparece em quinto ou sexto lugar, após os artistas brancos.) Um processo semelhante ocorria com os homens: comumente eram atores euro-americanos que interpretavam os índios, os mexicanos, os mestiços bandidos ou os revolucionários: "o cinema dominante gosta de transformar pessoas 'escuras' ou do Terceiro Mundo em peças substituíveis, unidades intercambiáveis que podem tomar o lugar umas das outras".[34] Assim, qualquer artista — homem ou mulher — de origem não euro-americana que eventualmente conseguisse atuar nos grandes filmes, poderia ser escalado para interpretar qualquer grupo étnico "minoritário": esquimós, índios, japoneses, mexicanos, porto-riquenhos, brasileiros... A centralidade do homem branco ocidental era constantemente reafirmada pelas narrativas, pela escolha do elenco, pelos recursos de iluminação, som, edição de imagem. Os "outros", colonizados por esse olhar, eram freqüentemente representados como fracos, débeis, imaturos, amorais, exóticos ou incivilizados. No Brasil não se rejeitava essa forma de representação. Na verdade, a autodenominada "democracia racial" brasileira não seria capaz de resistir a um exame crítico sobre a naturalização de uma hierarquia racial que posicionava (e ainda posiciona) negros, índios e mestiços na base da sociedade e acomodava homens e mulheres brancos no topo.

O cinema dominante é conduzido por homens brancos ocidentais: na concepção, direção e produção dos filmes.

O cinema dominante é, portanto, majoritariamente conduzido por homens brancos ocidentais: na concepção, direção e produção dos filmes, e também na condução da ação dentro da trama. Talvez um dos exemplos mais evidentes dessa lógica seja encontrado nos "faroestes" (*western*). Esses filmes, claramente dirigidos ao público masculino, fascinaram várias gerações desde a época em que eram apresentados em "seriados" nas matinês de domingo. Recorda P. F. Gastal, um antigo colunista de cinema do Rio Grande do Sul:

> A gente ia em grupo para o cinema, e os grupos formavam uma enorme torcida coletiva que gritava mais do que as duas torcidas juntas em dias de Gre-nal. (...) Era uma catarse, passava a tarde inteira berrando dentro do cinema, principalmente naquela cena clássica em que a diligência caía no abismo, os índios cercavam a caravana, o túnel da mina explodia em cima do herói, enfim parecia que tudo estava perdido, a imagem congelava e sobre ela surgia o letreiro: continua no próximo episódio. Era emoção pura, que a gente soltava quando o mocinho dava um jeito, resolvia tudo e desaparecia no horizonte com a mocinha.[35]

Ao longo de décadas (embora sofrendo algumas transformações, como notam os/as estudiosos/as), os faroestes assentaram-se na figura do herói branco que, geralmente sozinho, salva a cidade, a sociedade, a mocinha, os valores tradicionais etc. Um tipo particular de masculinidade ganha legitimidade e universalidade por meio desses filmes: mocinhos são fortes, corajosos, duros; freqüentemente solitários e silenciosos; são também decididos e capazes de liderar; e na maioria dos *western* clássicos são decentes e bons. Filmes extremamente populares no Brasil, os faroestes constituíram-se num programa típico de adolescentes e jovens, que certamente estabeleceram com esses heróis mecanismos de identificação. Diferentemente dos filmes dirigidos à platéia feminina (cujo *happy-end* significava, invariavelmente, o encontro amoroso e o casamento), os faroestes poderiam ou não terminar com o casamento do mocinho. Segundo alguns analistas, tal solução representaria sua integração social e a mocinha funcionaria, nesses casos, como uma espécie de "princesa". Em muitos roteiros, no entanto, o mocinho recusa a união e continua sua saga sozinho, geralmente cavalgando rumo a um amplo horizonte.[36]

As transformações sociais que marcam os anos 60, especialmente no terreno das relações de gênero, também se revelam no cinema. Mulheres independentes passam a ser apresentadas de forma positiva em alguns filmes: mulheres que vivem por sua própria conta, que sustentam sozinhas seus filhos, e que eventualmente podem expressar sua sexualidade. Agora, "a mulher sexual não pode mais ser taxada de 'má', uma vez que adquiriu o direito de ser 'boa' e sexual". No entanto, talvez como uma "conseqüência" dessa nova situação, "no início dos anos 70 (...) houve um número sem precedentes de filmes mostrando mulheres sendo estupradas".[37]

Formas de sexualidade antes proibidas para homens e mulheres

também são agora encenadas: personagens gays e lésbicas não apenas se tornam "visíveis" mas algumas vezes são personagens centrais nas tramas. É o caso de *Os Rapazes da Banda* (*The Boys in the Band*, 1970), que retrata um grupo de jovens homossexuais, ou de *Calúnia* (*The Children's Hour*, 1962),[38] em que duas professoras são acusadas por uma aluna de viver uma relação "não natural". Apesar disso, ainda são freqüentes os desfechos trágicos para aqueles e aquelas que vivem fora do padrão heterossexual, mesmo que, eventualmente, alguns desses personagens sejam protagonizados por artistas consagrados. Os jogos de travestismo e de transsexualidade também aparecem, embora usualmente em comédias, como em *Quanto mais Quente Melhor* (*Some like it hot*, 1959), *Vitor ou Vitória* (*Victor/Victoria*, 1982) ou *Tootsie* (*Tootsie*, 1982). Nesses casos, as fronteiras de gênero são atravessadas apenas de brincadeira ou transitoriamente, e talvez por isso a transgressão não chega a constituir uma ameaça e seja tolerada.

Por outro lado, uma masculinidade mais dura e violenta passa a ser exaltada, especialmente a partir dos anos 80. Surgem os "exterminadores" e os "robocops", os "rambos" e tantos outros "duros de matar". São heróis de algum modo sobre-humanos que "lutam sozinhos contra uma sociedade crescentemente deteriorada na qual o único recurso contra o crime, a violência e a corrupção é o indivíduo determinado que age a partir de seus próprios princípios e compromissos".[39] Os corpos desses novos heróis exalam uma hiper-masculinidade marcada pelos músculos esculpidos nos exercícios e nas lutas, ou produzidos por incríveis combinações humano-tecnológicas, em que o corpo-máquina potencializa as habilidades e os poderes do homem. A pedagogia praticada pelo cinema é simultaneamente expandida pelas milhares de academias de ginástica, centros de musculação, de condicionamento corporal e de técnicas de autodefesa que se espalham pelo Brasil; bem como pelas dietas e receitas que prometem corpos perfeitos e bem modelados para homens e mulheres. A publicidade agrega, ainda, outros itens para garantir mais prazer e felicidade a esses sujeitos.

Os filmes dos anos 80 e 90 tornam vísiveis também outras formas de masculinidade e de feminilidade. As possibilidades de trajetórias e de destinos são apresentadas, neste final de século, menos dicotomizadas, mais plurais e complexas. Isso não quer

dizer que as pedagogias culturais dominantes tenham deixado de reafirmar a ótica branca, masculina, heterossexual e ocidental, mas implica reconhecer que uma política de identidade está em curso. Grupos historicamente subordinados (não apenas do ponto de vista de gênero e sexualidade, mas também de raça, etnia, classe) buscam crescentemente afirmar seus valores, suas escolhas, sua estética; lutam pela possibilidade de representar a si mesmos e, para isso, ocupam todos os espaços e as instâncias possíveis, dentre esses, obviamente, o cinema.

> A cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica do novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma "política cultural"...[40]

O cinema possivelmente não ocupa, hoje no Brasil, a mesma posição que ocupava em décadas passadas, mas permanece como uma importante instância formativa. A ele se agregam outros múltiplos meios (entre eles a popular televisão, e em determinados círculos a Internet) que interpelam os sujeitos de formas distintas e que põem em funcionamento estratégias inéditas de regulação social. Contudo, a pedagogia exercida pelo cinema dominante não extinguiu seu poder de sedução, seu apelo e sua popularidade. Por tudo isso, quando se examinam os diferentes processos educacionais que constituíram a sociedade brasileira, parece importante observar criticamente não apenas as vozes do passado, mas *quem* está, ainda hoje, falando por meio dessa pedagogia cultural e *que efeitos* ela está potencialmente produzindo.

NOTAS

[1] MORAIS, Vinícius de. *O cinema de meus olhos*. Carlos Calil (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1991, p. 11.

[2] Segundo alguns analistas culturais, como Shirley Steinberg, "o termo 'pedagogia cultural' refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são todos aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes". STEINBERG, Shirley. "Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações". In: SILVA, L. H., AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. (orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre, 1997, p. 102.

[3] SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 140.

[4] LAURETIS, Teresa de. "Através do espelho: mulher, cinema e linguagem". In: *Estudos Feministas*. Vol. 9(1), 1993, p. 98.

[5] HALL, Stuart. "A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo". In: *Educação e Realidade,* Vol. 22 (2), jul./dez.1997, p. 26.

[6] Na perspectiva dos Estudos Culturais, entende-se que as identidades são definidas e transformadas no âmbito da cultura e da história. Como sujeitos sociais, somos constituídos de múltiplas identidades (sexuais, étnicas, de gênero, de classe...) e essas identidades são transitórias e contingentes. Cf. LOURO, Guacira. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

[7] MENEGUELLO, Cristina. *Poeira de estrelas.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1996, p. 11.

[8] TURNER, Graeme. *Cinema como prática social.* São Paulo: Sumus, 1997, p. 16.

[9] KAPLAN, E. Ann. *Looking for the other. Feminism, film, and the imperial gaze.* Nova York e Londres: Routledge, 1997.

[10] Idem, p. 56.

[11] LOURO, Guacira e MEYER, Dagmar. "A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970)". In: *Cadernos de Pesquisa,* 87, novembro 93.

[12] Vários estudiosos, como POLLOCK, Griselda. "Missing women. Rethinking early thoughts on images of women. In: SQUIRES, C. (ed.). *The critical image.* Seatle, Bay Press, 1990. SILVA, Tomaz Tadeu e. "Currículo e identidade social: territórios contestados". In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.* Petrópolis, Vozes, 1995, sugerem que a representação não deve ser compreendida como um contraponto à realidade (ou seja, a ela não deve ser compreendida como um reflexo ou um falseamento da realidade), mas sim como sua constituidora. Nessa perspectiva, entende-se que todos os discursos sociais produzem representações e todas as representações "fazem" sentido, isto é, têm efeitos sociais.

[13] GALLAGHER, Brian. *Stars: Greta Garbo is sad. Some historial reflections on the paradoxes of stardom in the American Film Industry, 1910-1960.* http://www.qni.com/~ijournal/issue03/infocus/stars.

[14] Idem.

[15] BENDER, Flora. "Ficção baseada em cinema: *A Scena Muda*". In: GALVÃO, Walnice e PRADO JR., Bento (coord.). *Almanaque. Cadernos de Literatura e Ensaio.* N. 14, 1982.

[16] MORAIS, op. cit., p. 175-6.

[17] ABRAMO, Helena. "Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil". In: *Revista Brasileira de Educação.* Nº especial (5 e 6), 1997, p. 30.

[18] A escolha de um astro que recém-despontava para o papel principal, secundado por outros promissores atores, bem como uma direção considerada brilhante são fatores que devem ter contribuído para o sucesso na época de seu lançamento, mas seguramente a morte de James Dean no ano seguinte em circunstâncias semelhantes às narradas na tela, e sua transformação num ícone da juventude foram definitivas para tornar este um filme *cult.*

[19] Esse conflito é demonstrado de forma muito eloqüente numa cena em que Jim, ao retornar à casa, encontra o pai de avental preparando uma sopa para a esposa. O pai deixa cair no chão uma bandeja e, muito atrapalhado, começa a limpar tudo antes que a mulher note. A cena é construída de forma a levar os/as espectadores a olharem esse homem com os olhos de Jim, ou seja, a perceber o pai como um fraco, um *pseudo-homem.* O avental (que não se ajusta ao seu corpo e é enfeitado com babados) e sua posição abaixada no chão, apanhando os restos de comida, acentuam sua não-masculinidade (sugerindo um arremedo de mulher). O gesto de Jim de exigir que o pai se levante é, posteriormente,

repetido no final do filme (com as posições invertidas), e é acentuado explicitamente na fala dos personagens: ficar de pé representa tornar-se um homem de verdade, enfrentar a vida, deixar de ser dominado pelos outros (especialmente pela mulher), isto é, deixar de ser *chicken* (covarde).

[20] BOURDIEU, Pierre. "A dominação masculina". In: *Educação e Realidade*. V. 20 (2), jul./ dez. 1995, p. 163.

[21] BREINES, Wini, *Young, white and miserable. Growing up female in the fifties*. Boston: Beacon Press, p. 93.

[22] SANTOS. Rafael dos. "Globalização e americanidade: o caso da publicidade no Brasil dos anos 30". In: *Revista USP*, n. 32, dez./jan./fev. 1996-7.

[23] VERÍSSIMO, Luiz Fernando. "Anos 50". In: H. Nardo Filho (org.). *Sombras e luzes. Um olhar sobre o século*. Porto Alegre: SAMRIG, 1989.

[24] CASTRO, Ruy. *Chega de saudades. A história e as histórias da Bossa Nova*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

[25] KAPLAN, E. Ann. *A mulher e o cinema. Os dois lados da câmera*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 19.

[26] Idem, p. 20.

[27] Ibidem, p. 22.

[28] Conforme Molly Haskell (apud Breines, 1992, p. 101).

[29] BREINES, op. cit., p. 8.

[30] Cristina Meneguello (1996, p. 137) faz referência ao Código Hays de Censura, instituído em 1934 em Hollywood com o objetivo de controlar a "crescente imoralidade dos filmes e das vidas pessoais dos astros". Entre os itens do Código estavam, por exemplo, a probição de aparecer nos filmes "qualquer sugestão de relações sexuais", "cenas de parto, mesmo que em silhueta" e "cenas ambientadas em quartos, a não ser que tivessem duas camas separadas por móveis".

[31] Quando a trama exigia, os/as homosexuais eram apresentados como tendo outros "problemas". Robert Patrick (apud HADGLEIGH, 1996. Prefácio, p. 12) conta que "o problema" de Mickey Rooney era "ser baixinho", em seu papel do letrista gay de *Words and Music* e o de John Kerr em *Chá e Simpatia* de 1956 era ser "muito sensível". HADGLEIGH, Boze. *Las películas de gays y de lesbianas. Estrellas, directores, personajes y críticos*. Buenos Aires e Barcelona: Paidós, 1996.

[32] Idem, p. 23.

[33] BREINES, op. cit., p. 87.

[34] STAM, Robert e SHOHAT, Ella. "Estereótipo, realismo e representação racial". In: *Imagens*. n. 5, ago./dez. 1995, p. 75.

[35] GASTAL, Paulo Fontoura. *Cadernos de cinema de P. F. Gastal*. Tuio Becker (org.). Porto Alegre: UE, 1996, p. 261.

[36] MULVEY, Laura. "Afterthoughts on 'visual pleasure and narrative cinema'". In: PENLEY, Constance (org.). *Feminism and film theory*. Nova York e Londres: Routledge, 1988.

[37] KAPLAN, op. cit., p. 23.

[38] A peça de Lillian Hellman, que é a base do roteiro desse filme, havia sido filmada pela primeira vez em 1936. Contudo, nessa primeira versão, intitulada *These Three*, o tema foi tratado de forma mais ambígua, com os personagens sendo "de fato" heterossexuais. O filme de 1962 (considerado pelos críticos como de menor qualidade artística) tem

uma carga sexual muito mais evidente. Na segunda versão, a acusação de lesbianismo acaba provocando na personagem interpretada por Shirley McLaine a descoberta de seu efetivo desejo pela amiga, o que a leva ao suicídio.

[39] JEFFORDS, Susan. *Hard bodies. Hollywood masculinities in the Reagan era.* New Brusnswick, New Jersey: Rutgers University Press, 1994, p. 17.

[40] HALL, op. cit., p. 20.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

Imitação da Vida. *Imitation of Life*, John Stahl (1934).

These Three, William Wyler (1936).

Words and Music, Norman Taurog (1948).

Juventude Transviada. *Rebel without a Cause*, Nicholas Ray (1955).

Chá e Simpatia. *Tea and Simpaty*, Vicente Minnelli (1956).

De repente no Último Verão. *Suddenly, Last Summer*, Joseph L. Mankiewicz (1959).

Quanto mais Quente Melhor. *Some like it hot*, Billy Wilder (1959).

Imitação da Vida. *Imitation of Life*, Douglas Sirk (1959).

Calúnia. *The Children's Hour*, William Wyler (1962).

Os Rapazes da Banda. *The Boys in the Band*, William Friedkin (1970).

Rambo. *First Blood*, Ted Kotcheff (1982).

Vitor ou Vitória. *Victor/Victoria*, Blake Edwards (1982).

Tootsie. *Tootsie*, Sydney Pollack (1982).

O Exterminador do Fúturo. *Terminator*, James Cameron (1984).

Robocop. *Robocop*, Paul Verhoeven (1987).

Duro de Matar. *Die Hard*, John McTiernan (1988).

A ESCOLA CONTRA A FAMÍLIA

MARCUS VINICIUS DA CUNHA

Ao abordar o tema das relações entre escola e família, devemos notar, logo de início, que lidamos com duas instituições de caráter educacional imbuídas da missão de conduzir pessoas, levando-as do lugar e do estado em que se encontram no presente para um espaço futuro, supostamente melhor, mais desejável, superior. Família e escola são instituições sociais que gravitam em torno de um mesmo centro, o educando, seja ele criança ou jovem ou, em alguns casos, adulto — o ser educável, o indivíduo que se desenvolve da infância à maturidade, o ser social envolvido nas tramas culturais e políticas de seu meio.

Embora seja assim, a impressão que temos hoje é que as famílias e as escolas encontram-se em acirrado conflito. Se perguntarmos aos pais, possivelmente obteremos uma extensa lista de insatisfações quanto à escola que cuida de seus filhos. Se fizermos a interrogação aos professores, é provável que estes apontem inúmeros aspectos em que as famílias deixam a desejar. No momento, vemos intensificado esse confronto por causa dos inúmeros fatos que compõem o lamentável quadro de violência que atinge as instituições de ensino e a todos preocupa.

Talvez fosse o caso de eleger um profissional considerado neutro, quem sabe um psicólogo, para indicar sugestões a ambos. Alguém poderá sugerir convocar a polícia para reforçar a segurança nos pátios escolares; outros, envolver os políticos para providenciar leis mais severas.

Vamos seguir, aqui, um caminho diferente. Em vez de propor soluções para os conflitos, iremos problematizar o assunto, buscando analisar o tema das relações entre escola e família do ponto de vista da história da educação. Essa via tem como pressuposto que não há respostas definitivas e imediatas para a problemática em pauta, mas que há muito a ser dito para dar continuidade ao debate.

Historicamente, portanto, vamos à origem dessas instituições, ao momento áureo da constituição dos modelos que vigoram atualmente, o século XVII, quando a escola foi pensada como agência de apoio à família.

Comênio, um pensador da época, dizia que do mesmo modo que as pessoas procuram um açougue para o abastecimento de carne, um alfaiate quando precisam de roupas, um marceneiro quando o assunto são móveis, os pais deviam procurar escolas para a educação de seus filhos.

As famílias eram vistas como necessitadas de auxílio para a educação das crianças porque não tinham tempo nem competência para tanto. Nos dizeres de Comênio, era assim porque os pais assumiam afazeres que os desviavam da possibilidade de bem educar as crianças. A escola surgiu, então, para complementar a família, liberando os adultos para outras ocupações relevantes na sociedade.

São as seguintes as palavras de Comênio em favor da implantação de escolas:

> Com efeito, se um pai de família não tem disponibilidade para fazer tudo o que a administração dos negócios domésticos exige, mas se serve de vários empregados, porque não há de fazer o mesmo no nosso caso? Na verdade, quando ele tem necessidade de farinha, dirige-se ao moleiro; quando tem necessidade de carne, ao carniceiro; quando tem necessidade de bebidas, ao taberneiro; quando tem necessidade de um fato, ao alfaiate; (...) porque não havemos de ter escolas para a juventude?[1]

Mais adiante, prossegue o mesmo autor:

> (...) raramente os pais estão preparados para educar bem os filhos, ou raramente dispõem de tempo para isso, daí se segue como conseqüência que deve haver pessoas que façam apenas isso como profissão e desse modo sirvam a toda a comunidade.[2]

Observemos que essa límpida caracterização foi feita há mais de 300 anos, quando a divisão social do trabalho sob o capitalismo caminhava a passos largos — e era justamente isso o que Comênio tinha em vista ao propor a escola moderna. Se o trabalho já era dividido em todos os demais setores da sociedade, por que não o seria no tocante à educação infantil?

E não seriam esses, ainda hoje, os motivos que levam os pais a encaminhar seus filhos à escola? Não estamos acostumados a pensar desse modo porque a escola está colocada de maneira tão óbvia em nossas vidas que o assunto acaba não sendo motivo para reflexão. Matricular os filhos na escola é um ato tão "natural" que os pais o praticam sem pensar nas razões que os levam a isso. Não estariam os pais procurando uma

escola para seus filhos tão "naturalmente" quanto procuram o açougue, a marcenaria ou o shopping center?

Sim, diriam os pais, e qual é o problema? Não é a escola, de fato, o melhor lugar para as crianças aprenderem determinadas habilidades? Não é lá que se encontram os profissionais especializados em transmitir conhecimentos formalizados? Sim, pois no mundo atual os conhecimentos se tornaram tão variados, diversificados e especializados que é impossível a família ensinar tudo o que é necessário para a vida futura de seus filhos.

Comênio, na verdade, estava à frente de seu tempo. Naquela época, os saberes imprescindíveis à vida adulta eram mais simples e podiam ser supridos, na maioria dos casos, pelo agrupamento doméstico. O sistema da aprendizagem cotidiana, que mantinha a criança junto dos mais velhos, era suficiente para transmitir a maioria das técnicas e dos valores relacionados à vida profissional.

No caso brasileiro, basta lembrar de nossos avós — em muitos casos, de nossos pais — para verificar que há 50 ou 100 anos a escola ainda não era a instituição que é hoje, local indispensável para a formação do indivíduo. A exceção ficava por conta de algumas carreiras especializadas, que exigiam escolarização mais longa devido aos conhecimentos técnicos ou eruditos que envolviam. Hoje, com todo o avanço tecnológico, não se pode mais pensar assim. A escola é indispensável não só para a formação profissional, mas principalmente para a integração da pessoa ao mundo da comunicação escrita que domina o cenário cotidiano.

E há outros aspectos envolvidos nessa temática. Se a escola prepara profissionalmente, também promove distinção entre camadas sociais. Seus mecanismos, bastante conhecidos, envolvem fatores como localização dos prédios escolares, nem sempre acessíveis a todos; exigência de freqüência regular dos alunos, dificuldade que existe para os que se integram precocemente ao mercado de trabalho; contribuições financeiras, uniformes e materiais escolares, inviáveis para famílias de menor renda financeira. As políticas públicas têm procurado sanar grande parte desses entraves, de modo que o acesso à escola tende a ser um benefício ao alcance de todos, pelo menos no nível elementar, permanecendo a seletividade nos níveis superiores de escolaridade.

O tema que abordaremos aqui não diz respeito apenas a mecanismos de discriminação entre camadas sociais, mas sim a um fenômeno muito mais sutil e difícil de ser abolido, pois refere-se à posição ocupada pela escola diante das famílias. Trataremos do ímpeto normalizador que anima a escola e que se abate sobre as famílias pobres com mais vigor, é verdade, mas que atinge também as famílias melhor posicionadas socialmente.

Os pais, qualquer que seja a classe social a que pertençam, não querem que a escola apenas instrua seus filhos. Querem que ela os eduque no sentido mais amplo da palavra, que transmita valores morais, princípios

éticos, padrões de comportamento. Há muito se fala na escola como espaço de formação da personalidade do futuro adulto. O problema é que, ao longo de sua evolução, a escola tornou-se mais do que uma simples instituição de apoio à família: ela posicionou-se contra a família!

Todos já ouvimos a expressão "a escola é o segundo lar", como se a instituição formal de ensino fosse uma extensão pública dos cuidados maternos. Nada mais falso! A escola jamais foi norteada pelos mesmos princípios educacionais vigentes no lar. Paulatinamente, ao longo da história, foi incorporando saberes científicos em oposição aos saberes domésticos tradicionais. É na realização desse processo que poderemos compreender mais claramente o papel da escola como instância de poder, como dispositivo normalizador do agrupamento familiar.

O discurso da ciência caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito.

A ESCOLA CIENTIFICIZADA SOB O OLHAR HIGIENISTA

A história da educação moderna oferece vários indicadores de que os procedimentos escolares sempre tiveram os conhecimentos científicos como principal referência. O discurso da ciência, por sua vez, caracteriza-se por desqualificar a família no tocante à educação do corpo e do espírito.

Psicólogos, pediatras, assistentes sociais e professores sabem mais do que pais, avós, tias... Isso é o que vem sendo sustentado em toda a história da escola, e é a mentalidade que vigora nos dias de hoje. Se não fosse assim, como justificar que as palestras desses profissionais sejam tão insistentemente programadas pelas direções das escolas nas reuniões de pais e mestres, e tão bem recebidas por todos os que as freqüentam? Esse exemplo banal serve para que pensemos no *status* que têm os saberes científicos não só quanto ao "como ensinar", mas sobretudo ao "como educar".

No Brasil, a história da cientifização da escola teve um importante marco no século XIX, que coincidiu com a campanha levada a cabo pelos médicos higienistas para modernizar a família brasileira. Até o início daquele século persistia a educação informal, ministrada pelo círculo doméstico, sendo a família brasileira de então caracterizada por Jurandir Freire Costa[3] como

"família colonial": grande sociabilidade no interior das moradias, muitas pessoas vivendo juntas na mesma casa, com a presença constante de escravos; pequena sociabilidade externa, pois em raras ocasiões as famílias encontravam-se umas com as outras para eventos de natureza social, festas religiosas ou cívicas; isolamento da esposa, filhas e filhos com relação aos domínios territoriais do pai, único membro do grupo que tinha projeção fora do lar; domínio absoluto do pai, com uso de força física inclusive, sobre todos os demais integrantes do agrupamento.

Nesse universo familiar colonial em que os costumes higiênicos propiciavam a propagação de doenças, a existência da criança era irrelevante. A morte dos pequenos era um fato que não gerava maiores perturbações, sendo mesmo esperada e — quem diria — saudada, pois as almas infantis iam diretamente para o céu, de onde velariam pelos entes queridos. Apenas o morgado — filho mais velho — recebia algum respeito do pai, porque herdaria os direitos sobre a propriedade. Esse quadro faz lembrar a situação da infância no período medieval europeu, conforme descrita por Phillipe Ariès.[4]

No decorrer do século XIX, entretanto, tal situação foi sendo modificada por influência dos costumes citadinos incrementados pela chegada da corte portuguesa ao Brasil. O modelo colonial passou a ser gradativamente substituído pela "família colonizada", como diz ainda J. F. Costa: as famílias foram diminuindo em tamanho por meio do afastamento de escravos e de pessoas com laços de parentesco mais distantes, até resultar, bem mais tarde, na família nuclear que conhecemos hoje; os encontros sociais passaram a ser freqüentes em festas domésticas, bailes e saraus; os jovens ganharam posição de destaque, tendo de sofrer um processo de refinamento físico, intelectual e moral para causar boa impressão à corte; a esposa assumiu papel relevante como anfitriã em recepções, tornando-se escrava dos modismos de uma sociedade urbanizada segundo os costumes burgueses europeus. A vida social desregrada acabou por afastar os pais dos cuidados com os filhos.

As fotos de estúdio mostravam cenas da vida familiar: brinquedos, trajes e hierarquia.

Os médicos higienistas, então, insurgiram-se contra as famílias colonial e colonizada. Se a primeira mostrava-se incompetente por não saber gerir a saúde física de seus membros e por não respeitar seus integrantes

como seres humanos dignos de respeito, exceção feita ao pai, a segunda, ao abusar da sociabilidade, abria-se desordenadamente para o mundo, desmedida em sua submissão às regras da vida social, acabando por cometer erros semelhantes — descuido com a higiene, a moral e os bons costumes, particularmente no tocante à educação dos filhos.

Do combate contra a família empreendido pelos médicos, representantes da ciência da época, surgiu um novo modelo de indivíduo, "o indivíduo urbano típico de nosso tempo".

> Indivíduo física e sexualmente obcecado pelo seu corpo; moral e sentimentalmente centrado em sua dor e seu prazer; socialmente racista e burguês em suas crenças e condutas; finalmente, politicamente convicto de que da disciplina repressiva de sua vida depende a grandeza e o progresso do Estado brasileiro.[5]

Esse foi o modelo que inspirou, dali por diante, o ideal de intimidade doméstica a ser cultivado para produzir um certo padrão de indivíduo — um padrão que ainda hoje vigora, guardadas as proporções e a peculiaridade de cada época. Aprimorar o universo psíquico interno passou a ser possível, então, o que possibilitou o surgimento de personagens e situações tão comuns na literatura de ficção desde a segunda metade do século XIX: amores inflamados, reprimidos ou indiscretos a povoar as mentes e os corpos de todos, especialmente dos jovens, contidos por todo um arsenal de moralidade que visava manter as pessoas no limite do socialmente desejável. Antes dessa revolução nas mentalidades, Capitu e Bentinho, heróis de Machado de Assis em *Dom Casmurro*, seriam impensáveis, pois o universo psicológico dos integrantes da família colonial era simples, diferente da alma burguesa multifacetada, povoada por prazeres e agruras íntimas, diferente do homem burguês voltado para si mesmo, preocupado com os fantasmas que habitam seu psiquismo.

Estamos falando de modelos, o que significa estarmos nos reportando àquilo que é dado como ideal, por alguma instância de poder, num dado momento histórico. No caso, os princípios normativos da ciência médica do século XIX, fiéis aos usos e costumes burgueses então vigentes. Falar em modelo implica compreender a distância que há entre o ideal e a realidade, hiato ocupado por toda a modalidade de desvios do previsto. A instituição familiar naquela época era caracterizada como em permanente estado de mal funcionamento, era dada

como incompetente, incapaz, sem qualidades para educar as crianças. Faziase urgente inseri-la nos padrões da normalidade.

Para adequar pais, mães, filhos e filhas ao que consideravam pertinente às normas da saúde física, mental e moral, os higienistas combateram em várias frentes. Uma delas foi a escola, mais particularmente os internatos, redutos de famílias mais abastadas. Bastiões da moralidade, essas escolas deviam organizar-se para coibir todas as modalidades de manifestação sexual inadequadas, etiologia da maioria dos males segundo o receituário dos médicos; deviam estabelecer padrões de alimentação, regrar horários de estudos e de atividades físicas, controlar o tempo dos banhos, fiscalizar os dormitórios, separar meninos e meninas, enfim, uma série de medidas higiênicas para produzir o indivíduo saudável, o cidadão decente e honesto, o responsável pelo futuro da nação. As escolas deviam fazer aquilo que a família — a colonial e a colonizada — era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência.

Cooptados pelo ideário higienista, depositário dos saberes científicos da época, os internatos respondiam pela moldagem da elite do país. Mas já eram motivo de insatisfação no século XIX mesmo. Em *O Ateneu*, publicado em 1888, Raul Pompéia elaborou uma impressionante descrição da casa de ensino que apartava a criança do mundo por meio de uma redoma pedagógica. O livro começa com o personagem central sendo conduzido à porta do colégio, entregue aos cuidados dos mestres que o prepárariam para enfrentar o mundo — uma alusão ao evidente contraste entre a atenção indevida dada às crianças no lar e o contexto de rigor disciplinar do internato:

> "Vais encontrar o mundo", disse-me meu pai, à porta do Ateneu. "Coragem para a luta." Bastante experimentei depois a verdade deste aviso, que me despia, num gesto, das ilusões de criança educada exoticamente na estufa de carinho que é o regime do amor doméstico (...)[6]

Nessa obra, o romancista também construiu a imagem que melhor traduz o fim da velha didática e o ocaso dos conceitos morais, científicos e educacionais de seu tempo. Essa imagem, uma das mais belas de nossa literatura — e da história de nossa escola, por que não? —, encontra-se resumida no parágrafo que descreve o Ateneu consumido por um incêndio e o abatimento de seu proprietário, o diretor Aristarco:

> Lá estava; em roda amontoavamse figuras torradas de geometria, aparelhos de cosmografia partidos, enormes cartas murais em tiras, queimadas, enxovalhadas, vísceras dispersas em quadros, cronologias da história pátria, ilustrações zoológicas, preceitos morais pelo ladrilho, como ensinamentos perdidos, esferas terrestres contundidas, esferas celestes rachadas; borra, chamusco por cima de tudo: despojos negros da vida, da história, da crença tradicional, da vegetação de outro tempo, lascas de continentes calcinados, planetas exorbitados de uma astronomia morta, sóis de ouro destronados e incinerados (...)

> Ele, como um deus caipora, triste, sobre o desastre universal de sua obra.[7]

Raul Pompéia, que quando criança fora educado numa escola semelhante ao Ateneu e que pôs fim à própria vida num dia de Natal com pouco mais de 30 anos de idade, anteviu a falência da instituição que julgava a família incapaz e atribuía-se competência para substituí-la.

A ESCOLA CIENTIFICIZADA AGORA RENOVADA

Educar a elite sob moldes de rigidez e disciplina obsessivas, ausência de calor humano, impedimento da liberdade e da espontaneidade já não se mostrava adequado. Era uma fórmula geradora de indivíduos psicologicamente atormentados e cidadãos dotados de um "verniz cultural" insuficiente para atender às necessidades da nova ordem social. Vale considerar que a ordem social é usualmente percebida como estando em mudança, o que leva os pensadores da educação, de tempos em tempos, a considerar ultrapassados os modelos educacionais vigentes.

O modelo de escola excludente, elitista, sofisticada e esvaziada de sentido que então existia começou a despertar insatisfações, mormente por não atender à grande maioria da população. O fim do Império, precedido pelo término do escravismo, deu início ao período altamente conturbado que marcou toda a Primeira República: movimentos sociais, ideologias as mais diversas, transformações no âmbito da produção material, da circulação de mercadorias e da vida cultural. A situação exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, em especial as camadas sociais mais pobres, os imigrantes e as mulheres.

A onda de modernização que atingiu o país provocou uma série de debates, projetos e realizações que buscavam reformular o ensino em seus vários níveis. Já no final do século XIX, os Grupos Escolares foram pensados como

> (...) um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular.[8]

A luta pela modernização do ensino secundário tem uma história de conflitos que remonta aos primórdios da República e

se estende até os anos 20, como mostra Tirsa R. Peres.[9] Nessa época foram instaladas as três únicas escolas desse nível criadas no estado de São Paulo durante o primeiro período republicano — na capital e nas cidades de Campinas e Ribeirão Preto,[10] centros econômicos altamente dinâmicos. A era das grandes reformas em todos os campos da educação escolar tornou-se mais marcante em 1920, e processou-se em vários estados da Federação e no Distrito Federal, tendo continuidade na década de 30.

O espírito norteador desse movimento foi a intenção de modernizar a sociedade brasileira por intermédio da escola. Modernizar significava colocar o Brasil em sintonia com os países mais desenvolvidos econômica e culturalmente, como se dizia na época. A vaga modernizante que atingiu praticamente todos os setores da sociedade brasileira[11] foi traduzida, no campo pedagógico, como introdução sistemática de recursos técnicos, conceitos e práticas atestados pela ciência.

Tal qual no movimento higienista, tratava-se agora de empregar conhecimentos científicos para solucionar os grandes entraves apresentados à escola. A diferença estava na concepção de ciência que era colocada em pauta, pois os novos ideólogos da renovação escolar entendiam estar recorrendo não mais a saberes baseados em suposições e preconceitos sobre a infância e o educando, mas sim a resultados objetivamente verificáveis. Nessa direção, Lourenço Filho dizia que:

> (...) a organização conceitual de diferentes ramos do conhecimento da infância, ou a admissão de que essa idade devesse ser objeto de investigação sistemática, não surgiu senão no século passado e, em relação a alguns desses ramos, ainda mais tarde.[12]

A moderna pedagogia trazia consigo a crença de que, mediante as revelações da Psicologia, da Biologia e das Ciências Sociais, era possível finalmente obter o conhecimento exato da infância e, assim, aplicar os procedimentos educacionais adequados. A meta prioritária do novo ideário educacional, articulado desde os anos 20, conhecido como Escola Nova, consistia fundamentalmente em socializar crianças e jovens, ou seja, ensinar com o propósito de colocar o educando em condição de responder aos requisitos da nova sociedade. O meio para a obtenção desse fim seria a compreensão

Famílias grandes desafiavam as ciências na aplicação dos procedimentos educacionais adequados.

metódica e objetiva das características psicológicas, biológicas e sociais do indivíduo submetido à situação escolar.

Nesse ponto, o escolanovismo diferia do antigo modelo educacional, desde então denominado "tradicional": com apoio do conjunto de saberes e técnicas que permitia conhecer as particularidades individuais e controlar objetivamente os fatores envolvidos no processo de ensinar e aprender, tornava-se possível respeitar cada educando em suas peculiaridades e efetivar, assim, de modo racional e seguro, a inserção da criança na ordem social, sem acirrar a incompatibilidade existente entre os ditames sociais e a individualidade.[13]

Um ensino, portanto, menos impositivo, menos dirigido pela impressão causada pelos objetos exteriores no sujeito-aprendiz, como fora, por exemplo, o "método intuitivo".[14] Uma educação fundamentada nos traços psicobiológicos e sociais do educando, o que não significava abdicar de controles disciplinares, organização de programas previamente articulados e finalidades bem definidas. O ideário da Escola Nova jamais confundiu-se com a não-diretividade, a ausência de metas socialmente determinadas ou a fragilidade quanto a fundamentos filosóficos, posto que, se assim fosse, não seria capaz de efetivar o princípio socializador que o norteava.

Visto desse modo, o pensamento educacional renovador procurava equilibrar-se entre duas tendências potencialmente destrutivas. De um lado, se supervalorizasse o indivíduo, transformaria a escola num laboratório de exaltação das peculiaridades de cada educando, uma nova redoma pedagógica em que o universo psicológico individual impediria a realização das metas socializadoras. De outro, se privilegiasse as exigências da ordem social, submeteria o indivíduo às ordenações da sociedade, colocaria em primeiro plano a norma e em segundo a liberdade do indivíduo.[15]

É diante disso que devemos compreender o caráter normalizador do pensamento escolanovista, pois nem sempre ele foi capaz de manter em equilíbrio sua dupla inclinação. Absorvendo os preceitos originários da ordem médica, já desenvolvidos pelo ideário higienista, o discurso educacional renovador deu continuidade ao processo de normalização das mentes e dos corpos dos educandos. Sua fonte de inspiração foram os "novos ritmos da sociedade técnica e do maquinismo", como diz Marta Carvalho, numa alusão ao fato de os educadores visualizarem o funcionamento das instituições de ensino e a efetivação

das práticas educacionais como simulacros dos procedimentos adotados no âmbito da produção material.

> Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, por exemplo, caberia ao professor "guiar" a "liberdade" do aluno de modo a garantir que o "máximo de frutos" fosse "obtido com um mínimo de tempo e esforço perdidos". Assim, também, urgia evitar que o "interesse" do aluno — peça fundamental da nova pedagogia — se transformasse em "paixão", princípio "intempestivo" de "escolhas caprichosas".[16]

A campanha educacional movida pelos novos educadores, inspirados na nova ordem social, fundamentados em prescrições das novas ciências, rezava que medidas de política sanitária não seriam eficientes para modernizar a sociedade, caso não fossem acompanhadas de medidas educacionais correspondentes. A renovação educacional necessária e almejada no país devia compor-se sobre o trinômio saúde, moral e trabalho.[17]

Nesse empenho normalizador, a família continuou sendo alvo privilegiado, pois sabia-se que nada de produtivo e duradouro poderia ser feito com a criança na escola se não houvesse receptividade aos procedimentos pedagógicos no ambiente doméstico. A família, portanto, devia enquadrar-se, ou ser enquadrada, nos princípios ditados pelo discurso educacional renovador. Isso aplicava-se, em tese, a todas as famílias, independentemente da camada social a que pertencessem. Tal raciocínio era justificado pela recorrência a uma concepção de história e de sociedade mediante os avanços do modo capitalista de produção: a nova configuração do mundo do trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos.

Em escrito publicado em 1933, Fernando de Azevedo[18] fazia uma análise do desenvolvimento da família e das responsabilidades dos pais no processo de socialização das crianças. Tratava-se de uma abordagem histórica em que eram contempladas desde as comunidades primitivas, passando pelo mundo greco-romano, até a era moderna, momento em que a divisão social do trabalho atingiu seu ponto mais alto e produziu conseqüências devastadoras nos lares.

O surgimento de grupos funcionais especializados teria esvaziado os tradicionais encargos da família, antes encarregada dos afazeres de produção e consumo, o que encaminhou seus membros para o trabalho fora do espaço doméstico. Reduziu-se significativamente a relevância do agrupamento familiar, assim que as pessoas ganharam importância no espaço exterior à casa. A educação das crianças deixou de ser responsabilidade dos pais e passou à alçada dos poderes públicos constituídos.

Além disso, Azevedo percebia que os conhecimentos relativos à educação tornavam-se cada vez mais especializados e sofisticados, certamente por causa dos avanços científicos nessa área, sendo dominados apenas por grupos profissionais dedicados a tais funções. Se a família não podia educar pelo fato de a educação ter-se

tornado assunto de Estado, acrescentava-se agora que os pais viam-se impedidos por não serem tão capazes quanto os professores, imbuídos que eram dos saberes científicos.

Essa manifestação de Fernando de Azevedo é representativa de um discurso muito comum na época, cuja característica era expressar duas noções muito peculiares. Primeiramente, não fazia distinção entre os vários tipos de família. O desenvolvimento histórico havia consumado uma certa ordenação social que atingia todas as famílias, fossem elas de camadas sociais altas ou baixas. Nenhum pai ou mãe, rico ou pobre, ficava imune à superioridade das agências especializadas em educar. Podia-se obviamente discutir se tais agências deviam ou não pertencer ao Estado, mas essa é outra questão.

Em segundo lugar, esse discurso geralmente continha um chamamento para que as famílias se aproximassem da escola, viessem à instituição de ensino para instruir-se sobre a educação de seus filhos. Pais e mães eram retirados do patamar de educadores exclusivos de seus filhos, passando a atuar como coadjuvantes. E que não ousassem intrometer-se demais, pois podiam atrapalhar os trabalhos tão diligentemente elaborados pelos professores. Essa última idéia foi expressa com toda clareza aos brasileiros por um autor espanhol, Antônio Ballesteros, e não temos notícia de que tenha sido combatida:

> (...) exprime-se o temor de que, ao conceder-lhes uma intervenção, restrita embora, na vida da escola e ao traçar-lhes uma orientação que regule e efetive essa ação cooperadora, possam os pais exercer, ou quando menos tentar fazê-lo, uma fiscalização do trabalho dos professores, que lhes subtraia autoridade ante seus discípulos e ante os demais pais e que chegue até ao perigo máximo de querer influir na própria orientação e no espírito do ensino.[19]

Apresentava-se, assim, o sutil mecanismo normalizador que consistia em admitir os pais como co-responsáveis pela educação de suas crianças e, ao mesmo tempo, habilmente mostrar-lhes que os educadores profissionais é que detinham a última palavra; eles, e só eles, possuíam os conhecimentos científicos sobre a melhor maneira de conduzir crianças e jovens na direção correta, na direção daquilo que a sociedade requisitava.

A escola renovada elevava-se então contra a família. Seu discurso educacional continha argumentos aparentemente irrefutáveis, posto que assentados nas crenças científicas. Suas bases firmavam-se não só nas ciências que dispunham de saberes

sobre o corpo, mas também e essencialmente nos conhecimentos científicos a respeito da história, da sociedade e do psiquismo. Esse discurso, um tanto semelhante ao de Comênio, citado no início destas páginas, como o leitor terá percebido, ganhava contornos melhor definidos quando abordava especificamente o problema das famílias pobres.

A ESCOLA CONTRA OS POBRES

É preciso destacar, logo de início, que a família de classe trabalhadora não aparece como problema antes de a escola tornar-se uma instituição pretensamente democratizada. A questão emerge já nos anos 20 e 30, quando o ideário educacional conclama os poderes públicos a tomarem iniciativas para edificar uma escola acessível a setores não pertencentes à elite da sociedade. Quando a escola passou a ser proposta e, mais tarde, freqüentada por crianças oriundas das camadas populares, quando estas finalmente apresentaram-se à vista dos professores, surgiu a necessidade urgente de normalizá-las também.

Dado que a principal meta da escola renovada era educar crianças e jovens na direção de um ideal de sociedade, era preciso adequar a esse ideal todos aqueles que constituíssem obstáculo ao desenvolvimento social. Desse modo, lidar com a falta de qualificações da família pobre para educar os próprios filhos significava abordar um assunto que dizia respeito aos destinos da nação. À medida que o discurso educacional renovador assumia o binômio modernização-democratização como projeto político para o Brasil, tornava-se mais e mais imperativo superar o estado em que se encontravam essas famílias.

O movimento de modernização do país, conduzido pelos processos de urbanização, industrialização e democratização, ocupou a mentalidade dos educadores durante décadas, atingindo um de seus pontos mais significativos nos anos 50. O grande deslocamento populacional em direção às cidades; o avanço cada vez maior da indústria, em oposição a uma economia fundamentada no trabalho agrícola; o novo estilo de vida que se impunha às pessoas nos centros urbanos; as novas relações políticas, opostas ao "voto de cabresto" — esses foram temas marcantes no período que vai da ascensão de Vargas ao governo Kubitschek.

Em benefício do desenvolvimento do Brasil, cabia à escola efetivar a aculturação de todos os que iam sendo deixados à margem da nova realidade e produzir mudanças culturais que atingissem toda a população. Nesse empenho, ocuparam posição de destaque as famílias pobres, as famílias do campo, os desocupados e os favelados urbanos, enfim, todos aqueles que fossem identificados como desintegrados, excluídos da vaga modernizante, representantes do país velho e subdesenvolvido que devia ser ultrapassado.

No contexto do raciocínio ambientalista que proliferou nesse período, acreditava-se que as condições

Os casamentos, civis e religiosos, poderiam ser simples mas exigiam a presença de todas as gerações da família.

imediatas de vida eram responsáveis pela constituição da personalidade dos indivíduos a elas submetidos. Desse modo, quanto pior fosse o meio, piores seriam as pessoas que ali viviam. Nessa perspectiva, pobreza material ocasionava, automaticamente, pobreza espiritual, má formação do caráter e até mesmo desvio psíquico. Vale observar que esse tipo de discurso exibia uma característica central do ideário renovador, já mencionada: aliar preocupações de natureza social com interpelações relativas ao universo psicológico individual.

Em escrito do início dos anos 30, Almeida Júnior[20] refletia sobre as causas determinantes da existência de pessoas desviantes da norma e concluía que eram os fatores sociais que impeliam o indivíduo "tanto para a doença como para o crime", por mais que os fatores genéticos pudessem estar presentes. Outro autor assim se manifestava quanto às influências deletérias da pobreza:

> O baixo nível econômico se, por um lado, favorece a luta pela vida precocemente, multiplicando as formas de reação em padrões superiores aos da idade da criança, por outro lado, desenvolve os vícios sexuais, rebaixa a linguagem, avilta as atitudes morais pela promiscuidade com adultos da mesma categoria.[21]

Mais do que nunca cabia à escola lutar contra a família, pois sendo esta a "antítese do meio escolar", reduzia a pó os bons ensinamentos dos professores. Não havia como fugir dos

maus exemplos domésticos, posto que eles "insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos anti-sociais",[22] males que a pobreza só fazia agravar.

Dentre as soluções propostas, destacava-se a utilização do aluno como intermediário entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes nos lares. Eram sugestões semelhantes às que ainda hoje vemos praticadas em nossas escolas: no conjunto das tarefas escolares a serem feitas em casa, solicitava-se que o aluno procedesse a um levantamento dos hábitos da família e da comunidade, com ênfase, é claro, nos maus hábitos — alcoolismo, falta de higiene etc. —, que seriam então trazidos para a sala de aula, analisados conjuntamente e "corrigidos". Outra medida era destacar agentes visitadores, pessoas competentes na área da saúde e dos bons comportamentos para irem observar *in loco* os problemas das famílias supostamente em risco. Essas idéias, tão simples e ao mesmo tempo tão perspicazes, traduziam a noção de que era papel da escola atuar como dispositivo normalizador dos desviantes.

A atenção dedicada ao espaço psicológico individual levou os educadores renovados a interessarem-se sobremaneira por pesquisas destinadas a elucidar justamente esse setor tão obscuro da existência humana. Eram estudos em que a abordagem histórica e social do problema, embora constituísse um referencial de análise, aparecia apenas como pano de fundo, posto que sua ênfase era colocada em propostas de intervenção clínica sobre a vivência individual.

Nesse caso, os instrumentos tradicionais de averiguação do ambiente doméstico já não eram suficientes. O que estava em causa eram "tendências", "instintos", componentes de uma esfera inacessível aos olhos comuns do professor e do administrador escolar. Era preciso recorrer a técnicas e serviços profissionais muito mais sofisticados, capazes de investigar fatores afetivos ocultos pela teia dos papéis sociais manifestos. No início dos anos 30, um educador colocava em cena um desses recursos, dizendo aos pais:

> (...) psicanalizem-se, e procurem, inicialmente, resolver os complexos emotivos que lhes tolhem o comportamento ideal, antes de tentarem solucionar os problemas psicológicos dos filhos.[23]

Se o leitor entender que o conselho era de difícil efetivação, como de fato deve ter sido, vale registrar que o empenho normalizador da escola não podia contentar-se em deixar aos pais a iniciativa de seu "tratamento". O psicólogo entrava em cena, então, para esmiuçar, com seu olhar arguto, pormenores da vida doméstica e do psiquismo dos educandos. No final dos anos 40, assim era descrito o auxílio indispensável desse tipo de profissional:

> Além das provas efetuadas no gabinete de observação, o psicólogo vigia constante, embora disfarçadamente, o comportamento do indivíduo, reparando nos mínimos pormenores, na maneira como brinca, como está à mesa, como olha para

os companheiros, como se veste e como dorme. Minúcias que aos olhos dos leigos passariam despercebidas podem constituir para o psicólogo a chave do diagnóstico.[24]

A CIÊNCIA CONTRA A ESCOLA

A ênfase numa educação fundamentada em conhecimentos oriundos da "investigação sistemática", como escreveu Lourenço Filho, atingiu seu auge no decorrer da década de 50. Em 1952, ao assumir a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, órgão do governo federal, Anísio Teixeira deixou claro que sua intenção era criar ali um núcleo difusor de pesquisas capaz de planejar cientificamente o progresso de nossas escolas. O pioneiro educador almejava fundar assim as "bases de nossa ciência da educação".[25] Sob sua gestão, em 1956 foram fundados o Centro Brasileiro e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, cuja proposta era justamente colocar todos os componentes do campo pedagógico sob a tutela de conhecimentos objetivos a respeito da situação social brasileira, obtidos pelos meios científicos mais modernos. O discurso articulado em torno dos Centros era permeado pelo ideário desenvolvimentista, transformado em discurso oficial da administração Juscelino Kubitschek. Sua tônica consistia em organizar todos os setores da vida brasileira de modo a favorecer o ingresso do país no rol das nações desenvolvidas. A educação escolar, peça-chave nesse empreendimento, devia ser alvo de investigações científicas acuradas, por intermédio dos mais avançados recursos das ciências sociais.[26] O discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisas continha proposições desqualificadoras da família pobre e, de modo geral, de todas as parcelas da população que fossem de encontro ao modelo de sociedade então idealizado. O mapeamento da sociedade brasileira elaborado pelos pesquisadores apontava formas de organização comunitária designadas como "quistos culturais", "subculturas regionais" que, embora encerradas na União, permaneciam "fora da cultura nacional".[27]

O discurso desenvolvimentista difundido por intermédio dos Centros de Pesquisas continha proposições desqualificadoras da família pobre.

Tratava-se de detectar o elemento "atrasado", "antigo", "ineficiente", "doentio", enfim — como sugere a palavra "quisto", originária do dicionário médico. A educação

escolar ocupava, então, um papel sobremaneira destacado. Cabia à escola regenerar todos os que estivessem submetidos a condições "subculturais", inserir crianças e jovens — e mesmo adultos — na trilha da normalidade para que pudessem contribuir para o progresso do país.

Mas os Centros de Pesquisas também contribuíram para uma tomada de consciência quanto aos descaminhos da escola brasileira, em especial, no que nos interessa aqui, quanto ao modo como os professores viam as famílias de seus alunos. Por intermédio de técnicas provenientes da Sociologia e da Antropologia, os cientistas puderam avaliar sistematicamente a variedade de ambientes culturais existentes no país e constatar que a mentalidade vigente inclinava-se na direção de impor prejuízos às famílias e aos educandos que não se mostrassem adequados ao padrão exigido. Esse discurso renovador elaborado no final dos anos 50 dizia, em suma, que se a escola tinha a missão de normalizar as famílias excluídas da modernização, deveria, ela própria, ser normalizada. Ao lidar com imigrantes, migrantes, famílias do campo e das favelas, seria preciso, em primeiro lugar, compreender o contexto sociocultural em que o educador encontrava-se colocado. Era um discurso contra a família, sim, mas antes de tudo contra a escola, contra a mentalidade de classe média de professores e professoras, contra a discriminação sofrida pelas populações que se encontravam à margem do processo modernizador.

Não se pensava em enaltecer os valores intrínsecos da chamada cultura popular, como se ela contivesse a verdade sadia e intocável. Não se cogitava tampouco desmerecer a "cultura da pobreza" — como mais tarde os cientistas sociais vieram a denominar o modo de vida das populações da periferia do mundo desenvolvido. Os pesquisadores brasileiros utilizavam os recursos da ciência para mostrar que colocar famílias excluídas — submetidas a condições de pobreza, marginalidade e distanciamento da cultura oficial — em sintonia com o progresso do país era um objetivo que devia ser precedido pela análise das mazelas do sistema social e escolar em decadência.

A escola e a ordem social estavam sob crítica, então. Tratava-se de um procedimento bastante diferente do que veio a ocorrer nos anos 60 e 70, quando as teorias de "deficiência cultural" e "educação compensatória" retomaram, de certo modo, o discurso desqualificador aqui analisado. Essas novas teorias encadearam os seguintes argumentos: as crianças de famílias pobres, sem acesso aos bens culturais de classe média, não desenvolvem adequadamente suas capacidades cognitivas, o que impossibilita seu bom desempenho escolar; para evitar os prejuízos daí decorrentes, não só individuais como também institucionais — dispêndio inútil de recursos financeiros —, a educação pré-escolar deveria compensar os supostos déficits dos educandos.[28] O que os defensores das teorias do déficit cultural evitavam discutir na época era o papel da escola como dispositivo produtor das tais

deficiências, gerador da desigualdade e da diferença verificada entre crianças pobres e crianças de classe média. Era como se as lições dos pesquisadores dos anos 50 tivessem ficado esquecidas; como se a escola, incapaz de pensar criticamente a sociedade e impotente para normalizar as famílias, centrasse esforços exclusivamente na normalização dos educandos, no espaço delimitado pelos muros da instituição de ensino.

QUEM EDUCARÁ?

O sumário esboço das relações entre educação escolar e família que acabamos de realizar permite-nos retornar às nossas indagações sobre o conflito existente hoje entre pais e mães, de um lado, professores e professoras, de outro. Para dar continuidade ao debate — e não para oferecer soluções, como já foi dito —, devemos lembrar que a família definiu-se, historicamente, como instituição que credita à escola a responsabilidade por instruir e educar seus filhos de acordo com os padrões mais avançados da ciência. De outra parte, a escola deseja que pais e mães assimilem os conhecimentos científicos disponíveis e compreendam o trabalho dos professores — caso contrário, que se afastem do terreno educacional. Ambas as expectativas resultam do processo histórico de desqualificação da família para educar e da elevação da escola ao patamar de único dispositivo capaz de fazê-lo.

Os dois agentes envolvidos nessa equação — pais e professores — vêem-se na angustiante situação gerada pela interminável busca do conhecimento científico e pela necessidade de abandonar os saberes tradicionais que orientaram as gerações passadas. Revistas, livros e programas de televisão destinados a pais e mães proliferam, tentando ensinar, passo a passo, como fazer. Os cursos de formação do magistério procuram "corrigir" a mentalidade dos candidatos à profissão, ao passo que os pesquisadores das universidades contribuem para renovar os conhecimentos daqueles que já se encontram na ativa.

O que fica cada vez mais claro, para todos, atualmente, é que não existe a família tal qual idealizada pela escola, a família cientificamente orientada, extensão dos laboratórios médicos e psicológicos. E que não existe também a escola idealizada por pais e educadores, agência onipotente capaz de formar personalidades segundo altíssimos padrões científicos. O que temos é uma instituição de ensino que perde, a cada

dia que passa, aquela aura de instância salvadora, incontestável em seus afazeres educacionais. A escola já não consegue cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, se é que um dia as cumpriu.

Na complexidade dos problemas sociais que afligem a todos no final deste século, deparamo-nos com uma situação verdadeiramente caótica: os agentes sociais tradicionalmente encarregados de normalizar crianças e jovens a serviço da ordem social — categoria que inclui não só os professores, mas também juízes, policiais e outros — começam a elaborar um discurso que "devolve" às famílias a responsabilidade pela educação. Ao que parece, os dispositivos do Estado e demais forças vivas da sociedade reconhecem tristemente que perderam o controle sobre o processo educacional dentro e fora da escola. Nas recentes discussões sobre a problemática da violência juvenil, por exemplo, não é raro ouvir que as autoridades constituídas podem fazer muito pouco sem a colaboração dos pais, que devem mostrar a seus filhos "os valores corretos que regem a vida em sociedade".

A esse quadro complexo alia-se a competição dos meios formativos extra-escolares, como a temida televisão. Entre as famílias dotadas de maiores recursos financeiros, a escola sofrerá brevemente, se já não sofre, a concorrência dos computadores pessoais ligados em rede, uma tecnologia que coloca a criança, isolada no pequeno espaço de seu quarto, em contato com o que existe de mais sofisticado no mundo do conhecimento e do entretenimento. Formidável máquina de educar essa rede de telecomunicações em âmbito planetário, mas que lugar a escola ocupará então?

Soluções localizadas são possíveis: a escola, dirão alguns, pode incorporar os avanços tecnológicos, domesticá-los e colocá-los a serviço do processo pedagógico. Isso é de fato viável em alguns nichos de educação escolar acessíveis às famílias da elite, às escolas de tempo integral, como os antigos internatos, que substituem a família que abdicou de educar, às escolas que se empenhem em combater as influências nocivas do mundo exterior por meio de novas redomas pedagógicas. Assim talvez seja fácil falar de cooperação entre escola e família, desde que esta última não queira interferir demais no trabalho dos professores.

Mas o que fazer quando entram em cena alunos originários de famílias pobres? A quem recorrer, diante da criança que vem de um meio inteiramente diferente do idealizado, que materializa, em toda sua extensão, a ausência dos padrões de família ideal? A quem recorrer, senão à nossa tradição científica, que ensina, como vimos, que a escola deve socializar o educando e normalizar a família desviante? Eis uma tradição cujo discurso é repleto de visões preconceituosas, encobertas pelo manto científico em que os educandos aparecem como depositários de promiscuidade, amoralidade, anti-socialidade e deficiência.

Muito tempo já se passou desde que a maioria das formulações contempladas no presente escrito estiveram em destaque, mas é bom lembrar que

as gerações mais recentes de professores formaram-se na herança deixada pelos educadores do passado. Muitas teorias pedagógicas já se articularam desde então, mas o eco daqueles discursos normalizadores ainda se faz ouvir todos os dias nas salas de aula, no momento em que o professor encontra obstáculos ao cumprimento de suas funções.

Será possível reformular as bases de nossa mentalidade educacional? Se a escola abrir mão de cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, quem educará as novas gerações? Por certo os profissionais dos meios de comunicação, as gangues de rua, os agenciadores de biscates, os gerentes das fabriquetas de fundo de quintal ou os traficantes de armas. Candidatos naturais a educadores não faltam. Se a escola não for o espaço de preparação das novas gerações, as crianças e os jovens serão educados nos inúmeros desvãos do mundo globalizado, que distribui a todos, igualmente, as sobras do banquete das grandes nações.

Resta aos educadores, no desempenho de sua inevitável missão normalizadora, refletir a respeito de como aproximar-se de seus alunos. Pode ser com o olhar de quem detecta dificuldades no progresso do país, seres carentes de cultura e de boa formação psíquica. Pode ser com a expectativa autoderrotadora de quem se vê impotente diante da complexidade do mundo em mudança. Mas pode ser também com o afinco de quem tenta encontrar, na tradição do pensamento pedagógico, em alguma lacuna do discurso científico e educacional, o espaço em que floresceram outros ideais e outras práticas.[29]

NOTAS

[1] COMÊNIO, J. A. *Didáctica magna*. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985, p. 135.

[2] Ibidem, p. 136.

[3] COSTA, J. F. *Ordem médica e norma familiar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

[4] ARIÈS, Ph. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

[5] COSTA, op. cit., p. 214.

[6] POMPÉIA, R. *O Ateneu*. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

[7] Ibidem, p. 205.

[8] SOUZA, R. F. "Espaço da educação e da civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil". In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Unesp-Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 20.

[9] PERES, T. R. *Educação republicana: tentativas de reconstrução do ensino secundário brasileiro (1890-1920)*. Araraquara: 1973. Tese (Doutoramento) — Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

[10] NADAI, E. *O Ginásio do Estado em São Paulo: uma preocupação republicana (1889-1896)*. São Paulo, 1975. Dissertação (Mestrado em História) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; MORAES, C. S. V. *O ideário republicano e a educação: o Colégio. "Culto à Ciência" de Campinas (1869-1892)*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo; CUNHA, M. V. *O Ginásio do Estado de Ribeirão Preto: educação e política (1907-1920)*. São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

[11] HERSHMANN, M. M. & PEREIRA, C. A. M. (orgs.). *A invenção do Brasil moderno: medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

[12] LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da Escola Nova: bases, sistemas e diretrizes da Pedagogia contemporânea*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974, p. 21.

[13] Cf. CUNHA, M. V. *A educação dos educadores: da Escola Nova à escola de hoje*. Campinas: Mercados de Letras, 1995.

[14] Cf. VALDEMARIN, V. t. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA; VALDEMARIN; ALMEIDA, op. cit.

[15] CUNHA, op. cit., 1995.

[16] CARVALHO, M. M. C. "Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas". In: FREITAS, M. C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 285.

[17] Ibidem, p. 284,

[18] AZEVEDO, F. "O Estado e a educação". In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, mar. 1933, p. 3-24.

[19] BALLESTEROS, A. "A cooperação da família". In: *Educação*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 23-39, ago./set. 1931, p. 24.

[20] ALMEIDA JÚNIOR, A. "O hiato nocivo na vida legal dos menores". In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-43, mar. 1933, p. 43.

[21] MEDEIROS, M. "Desajustamentos infantis". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 28, p. 393-409, maio/jun. 1947, p. 408.

[22] CARDOSO, O. B. "O problema da repetência na escola primária". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 74-88, jan./abr. 1949, p. 82.

[23] BRIQUET, R. "Psicologia educativa do adolescente: quinta conferência de educação". In: *Revista de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 44-9, mar. 1933, p. 48.

[24] COSTA, M. I. L. "O diagnóstico psicológico nas crianças difíceis". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 35, p. 19-26, jan./abr. 1949, p. 25.

[25] TEIXEIRA, A. S. "Discurso de posse do professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 69-79, abr./jun. 1952, p. 79.

[26] CUNHA, M. V. "A educação no período Kubitschek: os Centros de Pesquisas do INEP". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 171, p. 175-95, maio/ago. 1991.

[27] PEARSE, A. "A escola e o seu bairro: um projeto de estudo em desenvolvimento". In: *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 77-89, dez. 1956, p. 77.

[28] COSTA, A. M .Nicolaci da. *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social.* Rio de Janeiro: Campus, 1987. PATTO, M. H. S. *Privação cultural e educação pré-primária.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

[29] Este texto foi escrito com base em CUNHA, M. V. *O discurso educacional renovador no Brasil (1930-1960): um estudo sobre as relações entre escola e família. Araraquara, 1998.* Tese (Livre-Docência) — Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. As pesquisas que originaram o trabalho foram subsidiadas pelo CNPq.

EDUCANDO A INFÂNCIA BRASILEIRA

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Junto ao túmulo de Pedro Álvares Cabral, na Igreja da Graça, em Santarém, Portugal, ponto de onde partiria para percorrer outras regiões lusitanas, foi instalada em março de 1998 a exposição *Museu Aberto do Descobrimento — 500 Anos de Memória*, organizada sob a coordenação do Ministério da Cultura brasileiro. No folheto que apresenta a mostra, considera-se que em abril de 1500 houve um "encontro entre os navegantes portugueses e as populações nativas". Esse "encontro" representaria "o pluralismo étnico e cultural que caracteriza a sociedade brasileira". Mas não foi um encontro esperado: aqueles que receberam os visitantes sofreram expropriação, embuste, aculturação e genocídio. O nosso "pluralismo étnico e cultural" carrega as marcas de uma colonização discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se assentou no regime escravista, que constituiu sua população produtiva explorando indígenas, africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio. A data que marca a chegada oficial dos portugueses ao litoral baiano, com a tomada de posse do território para sua colonização, aponta o sentido dessa história, que não é a de um país que surge do nada. Falar de 500 anos de Brasil é falar de 500 anos de internacionalização. Temos sido parte constitutiva das transformações ocorridas na sociedade capitalista ocidental — nas relações de trabalho, na técnica e na atividade produtiva, na cultura, na educação infantil etc. Se nos surpreendemos com a recorrente sensação de um atraso no tempo, junto com a impressão de que estaríamos ingressando no caminho do progresso, isso ocorre porque aqui se está mais perto das condições perversas dessa sociedade.

Pode-se falar de "educação infantil" em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade. Essas instituições surgem durante a primeira metade do século XIX, em

vários países do continente europeu, como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. A grande expansão das relações internacionais, na segunda metade do século XIX, proporciona a difusão das instituições de educação infantil, que começam a chegar ao Brasil na década de 1870.

É desse sentido específico que iremos tratar, e são bem menos do que 500 anos: as creches, as escolas maternais e os jardins-de-infância existem aqui há pouco mais de um século. Entretanto, isso não quer dizer que se perca de vista a reflexão sobre os cinco séculos do país, pois desde o período pré-colonial brasileiro, aquela dimensão mais ampla, envolvendo as características culturais e sociais, as representações, os conhecimentos sobre a educação das crianças pequenas, deixou heranças nessa história mais recente, manifestas nas propostas, nas práticas e nas políticas educacionais.

Outro limite do estudo são as fontes, em sua quase totalidade oriundas dos municípios do Rio de Janeiro e de São Paulo e de órgãos do governo federal. Mas essa documentação também traz informações sobre o restante do país, como os dados sobre a participação nos congressos e a sua programação, os relatórios enviados aos órgãos públicos, os artigos publicados nas revistas e nos jornais. Mesmo que se conte muito mais uma história paulista e carioca, as fontes e as poucas investigações sobre outras localidades do país mostram que capitais dos demais estados e municípios do interior participam desse processo histórico.

CRECHE, JARDIM-DE-INFÂNCIA E ESCOLA MATERNAL: PRIMEIRAS INICIATIVAS

Um século atrás, também se comemorou. Queria-se fazer uma exposição universal, evento de celebração do progresso que certificaria o país promotor como parte do "concerto das nações" civilizadas. Embora sem conseguir realizar o empreendimento, a Associação do Quarto Centenário do Descobrimento do Brasil publica o *Livro do Centenário (1500-1900)*, em 4 volumes, simbolizando os quatro séculos, com capítulos de 100 páginas cada, chamados de "memórias". José Veríssimo, que se destacou como personagem na área educacional e se tornou conhecido especialmente por seu livro, *A educação nacional*, escreveu o capítulo "A instrução e a imprensa". Sobre a educação,

o autor ocupa 30 das 100 páginas do texto, o que representa pouco a dizer, diante da intenção da obra de constatar que o país havia evoluído de uma raça "inferior, engolfada na barbárie", que o seu povo "abriu os olhos à luz da civilização e conquistou enfim um lugar no concerto dos povos cultos".

No *Livro do Centenário* não há destaque à recente chegada de jardins-de-infância, escolas maternais e creches ao país, mas tratam-se de questões relacionadas às políticas sociais, que crescentemente vinham sendo objeto de discussão pelos setores que se organizavam em torno do tema. A importância da infância e as propostas das novas instituições de educação popular foram destacadas em várias passagens do livro. No capítulo sobre as ciências médico-farmacêuticas (1808-1900), o autor refere-se ao jornal *A Mãi de Família*, publicado de 1879 a 1888. O redator era Carlos Costa, médico especialista em moléstias de crianças, que, segundo o mesmo artigo, havia criado em 1892 a Sociedade de Higiene do Brasil, de curta duração, que visava a auxiliar a assistência pública de indigentes, crianças, inválidos, alienados etc.

O jornal *Mãi de Família* tem importância para nossa história, pois remete à primeira referência da creche de que se tem registro no país, apresentada logo após o seu primeiro editorial e publicada em partes até a sexta edição. A matéria chama-se "A Creche (asilo para a primeira infância)". Nela, o autor, Kossuth Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, manifesta o intuito de chamar a atenção da sociedade brasileira, "especialmente das mães de família para a importante questão das creches, vulgarizar sua idéia entre nós, mostrar suas vantagens".

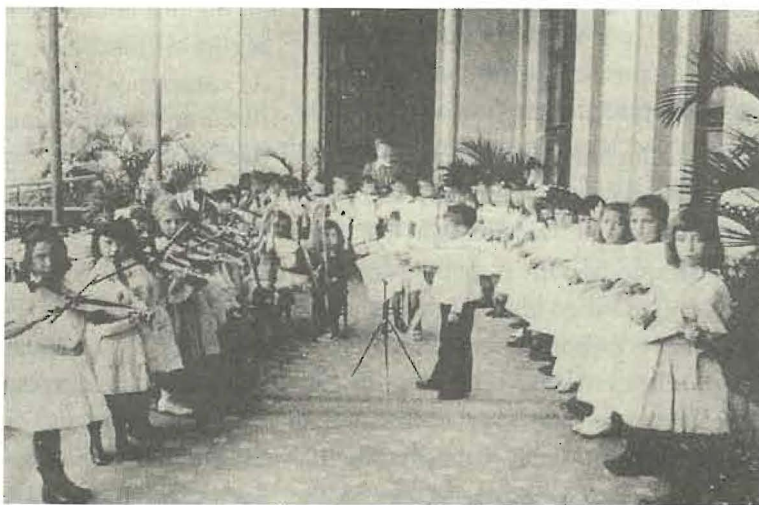
Embora preocupado mais efetivamente com o problema criado pela Lei do Ventre Livre ("Que tarefa não é a de educar o filho de uma escrava, um ente de uma condição nova que a lei teve de constituir sob a condição de ingênuo!"), o artigo prenuncia a iminente transformação das relações de trabalho no país. Anuncia, assim, uma instituição que "se tem generalizado de modo notável nos últimos tempos, em muitos países da Europa, que se acham na vanguarda da civilização e do progresso". As mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam superar o obstáculo de não ter a quem confiar seus filhos, "cuja tenra idade não lhes permite mandá-los para a escola". O artigo apresenta a creche, de origem francesa, como destinada a cuidar das crianças de dois anos para baixo, o que representaria "um complemento da escola primária, ou melhor ainda, de salas do asilo da segunda infância, de que também ainda carecemos". Com isso, define claramente o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: à escola primária antecediam-se as "salas do asilo da segunda infância", para crianças dos 3 aos 6 anos, e a "creche", para a criança até 2 anos.

As salas de asilo surgiram na França, passando a se chamar depois "escolas maternais". Em outros países, também foram criadas instituições para crianças a partir de 2 ou 3 anos,

como a *infant school* inglesa, os *asili infantili* italianos, e o mais conhecido, o *kindergarten* (jardim-de-infância) alemão. Essas instituições educacionais não tiveram o caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. Preferencialmente, quanto menor a criança, defendia-se a sua permanência junto à mãe e à família. Mas os procedimentos para a mãe educar os pequenos deveriam respeitar os preceitos elaborados por médicos, legisladores, educadores, religiosos, homens ou mulheres. Essas pessoas se apresentaram como capazes, portanto, de criar e manter instituições que propiciariam até modelos para a educação das crianças das classes populares.

As crianças mais velhas não precisariam ficar o tempo inteiro no ambiente familiar. Não apenas as pobres, mas também as de classe média e alta e mesmo as pertencentes às famílias da Corte, no Rio de Janeiro, encontrariam no "jardim-de-infância" um lugar propício ao seu desenvolvimento e ao cultivo de bons hábitos. A creche, para os bebês, cumpriria uma função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar. Isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias:

> Deixemos a mulher no lar doméstico, de que ela é a rainha e o encanto mais poderoso, que ela aí crie os seus filhos, os eduque na religião e na honra e de noite, quando o marido volta fatigado do trabalho do dia, que ela enxugue seu rosto banhado de suor e o console com seu sorriso! Mas, a despeito dos nossos protestos e dos nossos pesares, a cruel necessidade aí está: nas famílias operárias a pobre mãe é muitas vezes obrigada a abandonar seus filhos e a trabalhar fora sob

A participação em orquestras infantis desenvolvia a sensibilidade para as artes.

> a pena de ver aparecer em sua mansarda o espectro da fome. Ela vai, pois! Mas seus filhinhos? O que lhes sucede?

O Dr. Carlos Costa, em artigo no mesmo jornal, propõe a criação de uma Sociedade Protetora das Crianças — idéia que não chega a se concretizar — e estabelece como seu primeiro objetivo a fundação de uma creche. Às "senhoras fluminenses, que compreendam os sagrados deveres da maternidade", caberia levar "ao seio dessas famílias infelizes o conselho e auxílio salutares", no que era corroborado por Vinelli, pois não se cogitava que mães de classe média e alta "abandonassem" o lar com seus filhos pequenos:

> (...) de certo a mãe que pode criar seu filho, abrigá-lo em seus braços em todos os momentos necessários, tratar dele de contínuo, fazer cessar o choro dando-lhe o seio, agasalhando-o em seu colo; em uma palavra: prestar-lhe todos os cuidados e carinhos com aquele desvelo que só uma mãe zeloza e amante sabe empregar, essa mãe não mandará seu filho à creche, porque para ela não foi felizmente criado esse estabelecimento.

Até então, apenas crianças pequenas sem família eram atendidas em instituições. As Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas "rodas" — cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança — para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos. Agora, a ênfase está no suporte às famílias pobres, até mesmo para evitar que lhes sobrasse apenas a opção de abandonar seus filhos naquelas instituições, que apesar disso continuaram a existir por boa parte do século XX.

O processo de constituição de um conjunto de instituições de educação popular, envolvendo o ensino primário e várias outras modalidades organizadas à parte do sistema educacional regular (ensino profissional, educação infantil, educação de adultos), leva a distintas estruturas de atendimento. Na educação infantil, paralelamente ao jardim-de-infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos de saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história, como será verificado.

A "proteção à infância" é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência — com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais — com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução — com o reconhecimento de que estas possam ocorrer desde o nascimento, tanto no ambiente privado como no espaço público. A "Associação Protetora da Infância Desamparada" foi uma das primeiras entidades que se preocupou com essa questão em âmbito nacional. As idéias sobre aquela associação, pensada como instituição

agrícola "que se ocupa da regeneração e educação de meninos criminosos e vagabundos no Brasil", encontram-se em uma carta ao Conde d'Eu, datada de maio de 1883, que Luiz Martino Caminhoá escreve em resposta a uma solicitação do príncipe:

> (...) na visita que com Vossa Alteza fiz à Colonia de Orgeville, em França, bem como a outros asilos para crianças (creches) e jardins de infância, e antes disso, na prisão dos jovens detidos, em Paris, (...) Vossa Alteza lembrou-me imediatamente de aplicar ao Brasil tais instituições.

Além de criar uma instituição própria, a Associação pretendia centralizar informações sobre os estabelecimentos para sustentação, instrução e educação da infância desamparada no país, de modo a "organizar com a possível exatidão a estatística dos menores educados pela filantropia pública ou particular", para o que elaborou o "Questionário sobre Asilos da Infância", encaminhado em 1885 aos presidentes das províncias. Queria-se obter dados minuciosos sobre o tipo das instituições existentes e a quem eram destinadas, sobre a sua organização, se mantidas por órgão público ou particular, seus estatutos, regimentos, programação, materiais e livros existentes, cursos oferecidos, condições do professorado e das crianças e alunos, avaliação do aproveitamento e do destino dos atendidos, receitas e despesas. O número de respostas, de apenas 26 estabelecimentos de todo o país, foi considerado "insuficientíssimo". Em 1886 e 1887, a diretoria da associação se dedicou a consolidar sua instituição ainda nascente e formar seu asilo agrícola. Em 1888 tornou a encaminhar o questionário, do qual não se localizaram informações.

> *O jardim-de-infância cumpriria um papel de moralização da cultura infantil, de educar para o controle da vida social.*

As instituições de educação popular foram destaque durante a Exposição Industrial realizada no Rio de Janeiro em 1881, que contou com uma seção de Instrução Pública. Na seção de Educação infantil e primária, foram condecoradas duas pessoas pioneiras da educação infantil brasileira: Menezes Vieira, dono de escola no Rio de Janeiro, com diploma de honra, e Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, com diploma de progresso "por sua importante gramática da infância".

Menezes Vieira, médico que se notabilizou na área educacional, funda em 1875 o primeiro jardim-de-infância particular no Brasil, anexo ao seu colégio no Rio de Janeiro; mais tarde, será responsável pelo *Pedagogium*, instituição criada

pelo governo republicano com o intuito de subsidiar a educação, em que havia uma seção dedicada ao jardim. Maria Guilhermina, que havia mantido um jardim-de-infância e um curso para formação de jardineiras no Rio de Janeiro, posteriormente trabalha no *kindergarten* da Escola Americana em São Paulo, criado em 1877 por imigrantes norte-americanos batistas, e chega a participar dos projetos de implantação do jardim-de-infância Caetano de Campos, também em São Paulo, já no período da República. Há outras iniciativas ainda durante o Império. Na Bahia, em 1875, a Assembléia Provincial discutiu um projeto para a criação de jardins-de-infância; em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 7.247), que entre outros assuntos modificava o ensino primário no município da Corte, previa jardins-de-infância nos distritos do município. Em 1882, Rui Barbosa, em seu parecer sobre a reforma do ensino primário, dedica um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o o primeiro estágio do ensino primário, visando ao desenvolvimento harmônico da criança.

A Exposição Industrial de 1881 foi o primeiro impulso para a realização da Exposição Pedagógica em 1883, que também pretendia abrigar o Congresso da Instrução. Embora o congresso não tenha sido realizado, foram elaborados pareceres durante sua preparação comentando várias questões, inclusive sobre a educação física nos jardins-de-infância, nas escolas primárias e nos colégios, e sobre o sistema disciplinar e os meios de emulação para os jardins-de-infância, as escolas primárias e os estabelecimentos de instrução secundária. Sobre a organização dos jardins-de-infância escrevem Menezes Vieira, Maria Guilhermina e Joaquim Teixeira de Macedo. Na Exposição realizada no Rio de Janeiro foram expostos materiais sobre a educação infantil de países como Bélgica, França e Estados Unidos, assim como dos estabelecimentos brasileiros (desde a mobília até os trabalhos realizados pelas crianças). Embora dono de escola que atendia a fina flor da sociedade imperial carioca, Menezes Vieira, no seu parecer — da mesma forma que Vinelli, ao falar das creches no jornal *A Mãi de Família* —, fala na instituição para atender à pobreza, em especial as crianças negras libertas pela Lei do Ventre Livre:

> No município neutro, 12.040 criancinhas exigem os benefícios dos jardins-da-infância. Dessas, quantas não reclamam que o trabalho educativo lhes complete a redenção garantida pela Lei de 28 de setembro?

Ao se manifestar sobre a organização do material — "cumpre que não possua um só dos caracteres da antiga escola ou do repugnante asilo" —, nota-se o entendimento do autor quanto às modernas instituições de educação popular, que deveriam incorporar os novos métodos pedagógicos e os produtos elaborados pelas nascentes indústrias de mobiliário e material escolar, mesmo que viessem a atender de forma segmentada às diferentes classes sociais. O jardim-de-infância cumpriria um papel de "moralização"

da cultura infantil, na perspectiva de educar para o controle da vida social, preocupado que estava com os conflitos espelhados em suas brincadeiras:

> As crianças no Brasil (...) entregam-se geralmente a brinquedos aviltantes: uma representa o burro, outra o cocheiro; esta o urbano, aquela o capoeira, uma o negro fugido, outra o capitão do mato, etc.

A solução seria adotar um antídoto contra as ameaçadoras práticas que ensejavam solidariedade com os setores explorados de nossa sociedade. Tratava-se de europeizar o modo de vida, por meio de um programa que imitasse os cantos e os jogos das salas de asilo francesas, elaborados pela educadora Pape Carpentier, e os jogos da Madame Portugal, inspetora dos jardins-de-infância de Genebra. A idéia de que caberia ao Estado articular a iniciativa privada como forma de implementação de uma política de educação infantil era reforçada em sua conclusão:

> A organização dos Jardins da Infância no Brasil deve imitar o plano adotado pela França e pela Bélgica; limitando-se o governo a proteger e animar eficazmente os estabelecimentos criados por iniciativa particular.

A LENTA PROPAGAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Somente no período republicano é que encontramos referência à criação de creches no país. A primeira delas, vinculada à Fábrica de Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro, é inaugurada em 1899, mesmo ano da fundação do "Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro" (IPAI-RJ), que posteriormente abrirá filiais em todo o país. Em São Paulo, em 1901, a espírita Anália Franco cria a "Associação Feminina Beneficente e Instructiva", que tinha entre seus objetivos organizar escolas maternais e creches, que funcionaram agregadas a asilos para órfãos, atingindo, em 1910, 18 escolas maternais e 17 creches-asilos em todo o estado. O IPAI-RJ inaugura a creche *Sra. Alfredo Pinto* em 1908. Também em 1908, no Rio de Janeiro, surge a "Creche Central" do Patronato de Menores, entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense, a qual, com seu regulamento "baseado na suavidade e carinho ao serviço das regras científicas", funciona provisoriamente em salas do Asilo de Menores Desamparados:

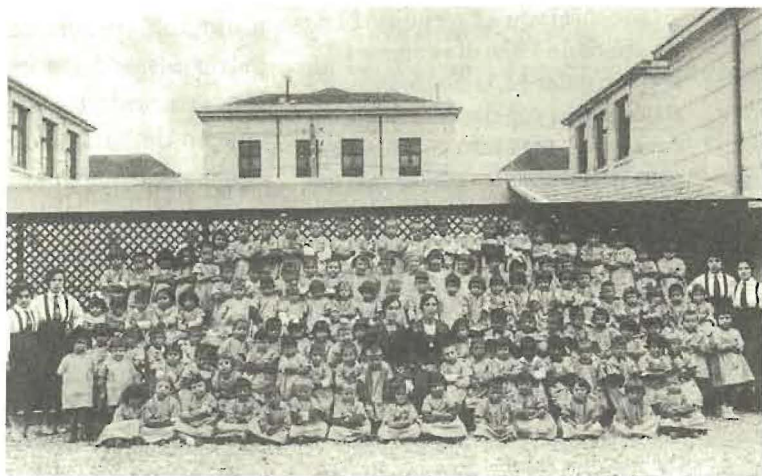
> Aí se conservou a Creche até 24 de fevereiro de 1909, dia em que passou a instalar-se, também provisoriamente na rua das Marrecas, em casa nova, mas sem as acomodações necessárias — sabido que um estabelecimento desta ordem exige espaço e conforto, sendo para acrescentar que a instituição espera completar-se com a criação de um Jardim da Infância, para as crianças de 3 a 7 anos, idade esta com que poderão passar às escolas.

Da mesma forma que as creches, é a partir da mudança de regime que os jardins-de-infância e as escolas maternais começam a aparecer em vários municípios do país, em instituições vinculadas aos organismos educacionais, ou então de assistência social ou de saúde, destinadas ao atendimento de crianças pobres.

O jardim-de-infância anexo à Escola Normal Caetano de Campos, construída na cabeceira da praça da República na capital de São Paulo, é a primeira instituição pública a ser criada, em 1896, materializando-se a proposta educacional do Partido Republicano Paulista. A escola primária e o jardim anexos seriam um local de estágio para as professoras e difundiriam modelos para as escolas oficiais em todo o estado, por meio da *Revista do Jardim da Infância*, que teve dois números publicados. Em Belo Horizonte, no final de 1908, a Prefeitura inaugura a Escola Infantil Delfim Moreira, que é dividida em duas seções em 1914, com a segunda unidade chamando-se Escola Infantil Bueno Brandão. No Rio de Janeiro, o Decreto 52, de 1897, que regula o ensino municipal, previa que o ensino primário fosse dado em jardins-de-infância e escolas primárias, mas a criação de jardins-de-infância municipais ocorre apenas a partir de 1909; as instituições recebem nomes de personalidades: jardim-de-infância Campos Sales, depois, Marechal Hermes (1910) e Bárbara Otonni (1922).

A "proteção à infância" ganha um ímpeto em relação ao momento em que se anunciou — no ocaso da escravidão e da monarquia. São políticos, educadores, industriais, médicos, juristas, religiosos que se articulam na criação de associações e na organização de instituições educacionais para a criança pequena. Esse processo se estende por todo o país. "Cuidemos da infância de nossa pátria", intitula-se o discurso do presidente da Associação Municipal Protectora da Instrucção da Infância Desvalida, Dr. Vieira Souto, que era chefe da maternidade da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro em 1917. *Cuidar da infância* chama-se a conferência de Amadeu Arruda Penteado, na festa da filial do IPAI em Ribeirão Preto, São Paulo, em 1920.

Duas décadas depois da edição do *Livro do Centenário*, há outra celebração da nacionalidade: o centenário da Independência. Dessa vez ocorre a desejada exposição internacional, que funciona durante um ano no Rio de Janeiro, com pavilhões de diversos países, abrigando dezenas de congressos científicos e profissionais, nacionais e internacionais, além de eventos paralelos, como a Semana de Arte Moderna, em São Paulo, e a publicação de livros e de inúmeros

Algumas escolas infantis foram criadas para atender a filhos de operários.

artigos em jornais e revistas. Realizam-se congressos de educação primária, secundária, profissional e superior. A educação da criança pequena foi discutida principalmente no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que funcionou em conjunto com o 3º Congresso Americano da Criança. Os 2.243 delegados nacionais eram representantes da capital e dos estados do Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Paraná, Sergipe, Rio Grande do Sul, Amazonas, Ceará, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Minas Gerais, Paraíba do Norte, Maranhão, Pará, Mato Grosso, Espírito Santo, Santa Catarina, Alagoas, Goiás, Piauí e Território do Acre.

A mulher, "sacerdotisa da Eugenia" — como considerava Antonio Epaminondas de Oliveira em sua comunicação ao Congresso, "A Missão Social do Médico e da Mulher no Brasil"—, é um elemento de destaque nesse processo. Já na Sociedade Protetora das Crianças proposta pelo Dr. Carlos Costa, a presidência deveria ser exercida por uma mulher. A mulher era auxiliar dos médicos, mas também dos políticos, dos juristas e da religião católica, espírita ou protestante. O Patronato de Menores, no Rio de Janeiro, foi criado a partir do legado testamental de Carlota Faria da Silva Porto, em benefício da associação que se propusesse a fundar uma creche. Foi incorporado ao novo instituto o patrimônio da Associação das Crianças Brasileiras, representada por Adelina Lopes Vieira, que juntamente com Julia Lopes de Almeida e Anna Chermont Rodrigues, entre outras, vieram a compor o primeiro conselho-diretor do Patronato, com 10 mulheres e 22 homens. Também na diretoria do IPAI elas estavam presentes, mesmo que com cargos subordinados dentro da hierarquia. Mas a responsabilidade pela

programação do trabalho com as crianças na creche, além da organização de festas e de campanhas para angariar fundos para o IPAI-RJ, ficava a cargo da sua Associação das Damas de Assistência à Infância. No Rio de Janeiro, o Decreto Municipal 377, de 23/3/1897, chegou a prever que, gradualmente, o ensino primário fosse exclusivamente feminino, aí incluídas as classes de jardim-de-infância.

Mesmo que em geral, as mulheres que atuassem diretamente com as crianças nas creches não tivessem qualificação, é de se supor que muitas das que participavam ativamente da supervisão, da coordenação e da programação das instituições eram professoras, carreira escolar que se oferecia para a educação feminina, inclusive para as religiosas, responsáveis pelo trabalho em várias creches. A educação da mulher previa a sua preparação nos mistérios da puericultura, de modo que se tornassem mães-modelo. Henrique Castriciano, no Congresso de 1922, apresenta comunicação sobre o ensino da puericultura na Escola Doméstica de Natal, dedicada à educação feminina, que mantinha uma creche anexa. Em 1920, o governo paulista introduz as primeiras noções de puericultura nas classes adiantadas do ensino primário. O médico baiano Alfredo Ferreira de Magalhães, diretor da filial do IPAI em Salvador — em relato sobre o Congresso Internacional de Proteção à Infância, realizado em Bruxelas em 1913 —, refere-se à proposta ali veiculada do ensino da puericultura às meninas já no jardim-de-infância: enquanto os meninos se entretivessem com os jogos de construção, a boneca poderia ser um brinquedo instrutivo, transformando-se em "uma amável escola de mamãezinhas".

De acordo com Alfredo Ferreira de Magalhães, a "colaboração médico-pedagógica" era "uma necessidade inadiável e indispensável ao progredimento nacional". Desde a reforma do ensino de 1895 em seu estado, ele foi professor da matéria Higiene geral e infantil no curso normal. Em 1910 inicia uma série de dez lições sobre a puericultura, "para acompanhar o movimento progressista que se desenhava no Velho Mundo". No curso, tratava da puericultura "preventiva" ou "profilática" — "a criança em existência virtual" (sic) — relacionada com a eugenia, que almejava o aperfeiçoamento da raça pelo controle dos casamentos e da reprodução humana e pela educação higiênica e moral; e a puericultura "definitiva" — "a criança existe efetiva, realmente" —, visando ao desenvolvimento físico e psíquico, intelectual e moral da criança, em suas fases: pré-natal ou intra-uterina, intranatal (no ato do nascimento), e pós-natal ou extra-uterina, que se subdividia em neonatal (de 0 a 30 dias), nepiônica (1 mês a 2 anos) (física e psíquica), juvenil (2 a 7 anos) e prepubertária (7 a 14 anos).

Considerando-se o precursor da eugenia no Brasil, filiado à Sociedade Francesa de Eugenia desde 1913, para Alfredo Ferreira Magalhães "a higiene e a educação, solidárias uma da outra, são as fontes verdadeiras da civilização e do bem-estar". Valorizava a instalação do laboratório de pedagogia e psicologia experimental

pelo italiano Hugo Pizzoli, na Escola Normal em São Paulo, assim como se atribuía esse papel na Bahia. Em suas reflexões, se desloca do seu lugar de médico para assumir o de educador, como tantos outros o fizeram, e anuncia a ênfase que a pedagogia começa a dar à psicologia, à higiene e ao desenvolvimento físico como base da educação, como fonte do "revigoramento da raça":

> (...) os anos de escola servem ao menino para entrar na posse de si mesmo, para adaptar-se ao meio no qual tem de viver, devemos ensinar-lhe a conhecer-se, tanto no físico, quanto no moral, a defender-se dos inimigos de seu corpo e de seu espírito, a ser um *bom animal*, como quer Herbert Spencer, para que ele seja depois um bom cidadão. (...) A maneira de ser transmitido o ensino, em um dado momento evolutivo da ciência da educação, pareceu constituir o fulcro capital do problema.
>
> (...) Apesar de tudo, porém, com o mesmo programa, com o mesmo mestre, quantas surpresas, quantas falhas, quantas desilusões! Fora esquecido o principal — a criança —, em si mesma, ela que tem de receber o ensino, não era levada na precisa conta, não se cogitando de sua aptidão. (...) O professor vai entrar no conhecimento da criança, a fim de que esta deixe de ser uma eterna vítima, a pagar injustamente culpas que não tenha cometido.
>
> E não é fora de propósito que a Bahia possa compreender e praticar estas idéias modernas.

O Departamento da Criança no Brasil (DCB), fundado em 1919 pelo diretor do IPAI-RJ, Dr. Arthur Moncorvo Filho, responsável pela organização do Congresso de 1922, assume os mesmos objetivos que pretendia a associação criada pelo Conde d'Eu, no Império, de registrar e estabelecer um serviço de informações sobre as instituições privadas ou oficiais dedicadas à proteção direta ou indireta da infância. Classificavam-se em: puericultura intra-uterina (maternidades e serviços de assistência domiciliares ao parto), puericultura extra-uterina (gotas de leite, consultas de lactantes, creches, serviços de exames e atestação de amas de leite), recolhimentos, estabelecimentos de ensino etc. (asilos, orfanatos, casas de expostos, colônias, escolas correcionais, escolas profissionais, colégios, jardins-de-infância), infância doente (filiais do IPAI, dispensários e policlínicas, clínicas de doenças de crianças, hospitais infantis,

O regulamento das escolas maternais considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários.

sanatórios), profilaxia (institutos vacínicos, institutos Pasteur) e proteção à infância em geral (ligas de proteção à infância, sociedades de proteção direta ou indireta da infância). No primeiro levantamento de instituições realizado pelo DCB em 1921, para apresentar no Congresso do ano seguinte, foram registradas apenas 15 creches e 15 jardins-de-infância. Os dados obtidos foram bem menos expressivos do que no ano de 1924, quando se arrolaram 47 creches e 42 jardins-de-infância. Moncorvo Filho assim comenta a estatística de 1924:

> Para o registro das instituições brasileiras referentes à infância, de muito tem valido o concurso dos Ministérios do Interior e da Agricultura e as informações de alguns governadores de Estados, solícitos em acudir aos pedidos de informação necessários ao funcionamento do 'Departamento'.

O 2º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância havia sido marcado para 1924 em Belo Horizonte, mas não se realizou. A falta de iniciativas, de uma política governamental conseqüente, já havia desiludido Carlos Costa — falecido em 1915 —, que desiste de sua luta pela infância para fundar uma Sociedade Protetora dos Animais. Em julho de 1929, na cerimônia de inauguração da nova sede do IPAI-RJ, Moncorvo Filho lamenta, em seu discurso, que até então não houvesse uma política nacional para a infância:

> Quando por toda a parte se operava então uma verdadeira revolução social visando à preservação da infância sob os mais brilhantes e generosos pontos de vista, concitando-se as populações a cuidarem da semente humana, agindo no sentido de reduzir ao mínimo a morbidade e a letalidade infantis, graças a uma multiplicidade de recursos postos em prática com veementes vantagens, maximé pela criação de não pequeno número de obras filantrópicas as mais variadas: Dispensários modelares, Creches, Gotas de Leite, Ligas e Mutualidades, Hospitais especializados e tantos outros — diga-se a verdade —, o nosso país, numa displicência e desinteresse desoladores, mostrava-se completamente indiferente a todo esse movimento progressista e humanitário.

Entretanto, esse movimento, ao mesmo tempo que faz a defesa da criança, carrega os limites da concepção da "assistência científica", que parte do preconceito pela pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito a ser oferecido por instituições privadas, desobrigando o Estado.

O processo de organização do Estado, que se acentua a partir de 1930, irá estabelecer a tensão entre a legislação e a falta de meios, de regulamentação, de compromisso com as políticas sociais. A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932 regulamenta-se o trabalho da mulher, tornando-se obrigatórias as

creches em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT e depois constar dos direitos sociais da Constituição de 1988 de forma mais ampla, prevendo educação infantil gratuita filhos de 0 a 6 anos de idade de para pais e mães trabalhadores, mas que nunca chega a ser aplicada de forma generalizada.

Embora as creches e as pré-escolas para os pobres fiquem alocadas à parte dos órgãos educacionais, suas inter-relações se impõem pela própria natureza das instituições. No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920 a legislação previa a instalação de Escolas Maternais, preferencialmente junto a fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças, ocupando-se também da instalação de creches, pois as poucas empresas que se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário. O regulamento das escolas maternais considerava como sua finalidade prestar cuidados aos filhos de operários. Em 1925 cria-se o cargo de inspetor para escolas maternais e creches, ocupado por Joanna Grassi Fagundes, que havia sido professora jardineira e depois diretora do Jardim-de-infância Caetano de Campos.

O programa educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, prevê o "desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins-de-infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares". Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré).

A Inspetoria de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940 cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em todas essas fases dirigido por Olinto de Oliveira, médico que havia participado do congresso de 1922. Entre outras atividades, o DNCr encarregou-se de estabelecer normas para o

funcionamento das creches, promovendo a publicação de livros e artigos.

Em Porto Alegre, na década de 40, há a criação dos jardins-de-infância inspirados em Froebel e localizados em praças públicas, para atendimento de crianças de 4 a 6 anos em meio turno. Em Teresina, capital do Piauí, a primeiro jardim oficial, chamado Lélia Avelino, foi criado em 1933 com os objetivos de proporcionar o desenvolvimento artístico da criança de 4 a 6 anos de idade e de "servir de tirocínio às futuras professoras" da Escola Normal Antonino Freire. Para a implantação do jardim-de-infância, algumas professoras foram escolhidas, em 1932, para participarem de um Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil no Rio de Janeiro.

Provavelmente esse curso teria sido oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e implanta, posteriormente em 1939, o Instituto Técnico para formação de professoras pré-primárias, por iniciativa da educadora Heloísa Marinho, formada naquela escola, com posterior especialização nos EUA, para depois diplomar-se na Universidade de Chicago, em Filosofia e Psicologia. Desde 1934, Heloísa Marinho leciona também no Instituto de Educação do Rio de Janeiro como assistente de Lourenço Filho, na cadeira de Psicologia da Educação. Em 1949 começa o Curso de Especialização em Educação Pré-Primária no IERJ, reconhecido inicialmente como pós-normal e posteriormente como curso superior. Em 18 anos, o curso forma 549 educadoras de escolas maternais e jardins-de-infância. Essa iniciativa consolida, na época, o Centro de Estudos da Criança criado por Lourenço Filho, primeiro diretor do IERJ, um espaço de estudos e pesquisas sobre a criança e um centro de formação de professores especializados.

Uma nova instituição, o Parque Infantil, começa a se estruturar no município de São Paulo, vinculado ao recém-criado Departamento de Cultura (DC), com a nomeação de Mário de Andrade para a sua direção, em 1935, nela permanecendo até 1938, e de Nicanor Miranda para a chefia da Divisão de Educação e Recreio, cargo que exerce até 1945. Com a criação do DC, o Parque Infantil é regulamentado e inicia sua expansão, refreada em 1940 na gestão de Prestes Maia. Uma característica distinta da instituição era sua proposta de receber no mesmo espaço crianças de 3 ou 4 a 6 anos, e de 7 a 12 fora do horário escolar. As idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis.

Mas os parques infantis também incorporam a ênfase na Educação Física, já anunciada nos discursos de Alfredo Ferreira de Magalhães. O jardim-de-infância estadual também passa a adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura física. Nesse aspecto, distanciam-se do modelo pedagógico froebeliano do jardim-de-infância do final do Império e do início da República. Ali, a educação

moral e a formação do cidadão passam pelo cultivo da polidez, da ordem e do senso estético, por meio de exercícios regrados conduzidos pela mestra. Mas nos dois casos alega-se estar levando em conta as necessidades da criança, o que se tornará um argumento recorrente.

As diferentes propostas para a educação infantil sempre alegaram levar em conta as necessidades da criança.

O parque infantil, na década de 40, expande-se para outras localidades do país como o interior do estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul. Em 1942, o DNCr projeta uma instituição que reuniria todos os estabelecimentos em um só: a Casa da Criança. Em um grande prédio seriam agrupados a creche, a escola maternal, o jardim-de-infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados, além de um clube agrícola para o ensino do uso da terra. Os médicos do DNCr não se ocuparam apenas da creche, mas de todo o sistema escolar, fazendo valer a presença da educação e da saúde no mesmo ministério, só desmembrado em 1953, quando o DNCr passa a integrar o Ministério da Saúde até o ano de 1970, quando é substituído pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil.

. Heloísa Marinho publicou o livro *Vida e educação no jardim-de-infância*,[1] título correlato ao do livro de Dewey, *Vida e educação*, que também foi o título do primeiro capítulo nas segunda e terceira edições. Nessa última, inclui um "Planejamento para a educação pré-primária do estado da Guanabara", em que propõe que a expansão deveria priorizar as crianças necessitadas, filhos de mães trabalhadoras, com a organização de novos jardins-de-infância públicos na proximidade das zonas industriais e das favelas destituídas de jardins e praças. Propõe também a criação de jardins particulares por autarquias, clubes, estabelecimentos comerciais e industriais, assim como em centros residenciais, a exemplo da Dinamarca, e ainda a organização de centros de recreação pré-escolar, em praias e jardins públicos, como na Suécia. Além disso, haveria a organização flexível de jardins-de-infância anexos às escolas primárias:

> Atualmente, as turmas pré-escolares anexas têm sua existência constantemente ameaçada. Quando a matrícula de crianças em idade escolar excede o número de vagas, elimina-se o Jardim, para dar lugar a turma do Primário. O Estado não pode

> deixar uma criança de sete anos analfabeta para atender outra em idade pré-escolar. No entanto, o ambiente e os materiais do Jardim-de-infância são igualmente favoráveis ao aluno que inicia a vida escolar na Escola Primária. (...) A louvável iniciativa de construir grande número de Escolas Primárias talvez torne possível organizar maior número de Jardins anexos.

Para ela, "as instituições pré-escolares não podem nem devem substituir o lar, (...) sendo preferível educar a criança em casa, do que enviá-la a um jardim superlotado". O rádio, a televisão, os jornais, as revistas, as clínicas psicológicas, os cursos de divulgação poderiam auxiliar os pais na educação da criança no lar, até para aliviar a procura excessiva. Essa manifestação é um claro reconhecimento do crescimento da demanda por vagas na pré-escola. A sua proposta pedagógica defende uma educação em que a atividade criadora da criança supera em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional:

> No começo do século, a jardineira ministrava educação sensorial com materiais destinados à comparação sistemática de formas, tamanhos, coloridos. A atividade da criança se restringia a obedecer às instruções da mestra. Hoje, a mestra incentiva a evolução natural e a criança é quem toma a iniciativa de organizar a sua própria atividade criadora. (...) A experiência produz conhecimento. Constitui a experiência vivida a única fonte do verdadeiro saber.

Desde Froebel, que se inspirou em idéias pedagógicas formuladas anteriormente, a história da educação infantil anuncia propostas que dizem acompanhar ou favorecer o desenvolvimento natural da criança. Ao isolar a criança como único elemento da relação pedagógica, se esquece do quanto o adulto determina as condições no interior da instituição de educação infantil. A "experiência" da criança, o seu desenvolvimento, que também é natural e biológico, "descola-se" das raízes históricas, culturais e sociais em que acontece.

As creches, de algum modo, compartilham desse clima pedagógico. Em publicação do DNCr em 1952 ressalta-se que de 29 creches pesquisadas, em mais de 50% delas havia um jardim-de-infância. O texto defendia a existência nas creches de material apropriado para a educação das crianças: "caixa de areia, quadros-negros, bolas, blocos de madeira, bonecas, lápis, tesouras, livros, papel, quadros, roupas de bonecas, pastas de modelos, livros de pano, pratos para bonecas, brinquedos de animais, 'puzzles', carrinhos de bonecas, material de costura, caixinhas, cubos, embutíveis, pianos etc". A recreação é outro ponto fundamental: "pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuro-muscular".

A concepção de formação de professoras de Heloísa Marinho exigia, sobretudo, uma sólida fundamentação científica, estudos e pesquisas

experimentais sobre o desenvolvimento infantil e a observação da criança. Para isso, o Colégio Bennett constrói um observatório unilateral para o seu jardim-de-infância, de acordo com especificações solicitadas ao professor Arnold Gesell, do qual as alunas podiam fazer suas observações sobre as crianças em compartimento anexo à sala, sem serem vistas. Em 1942, o jardim passa a admitir crianças a partir de 1 ano e meio, visando a sua observação. As professoras deveriam também ser capazes de atuar com crianças de outras realidades sociais, para o que houve uma articulação do curso com a Fundação Romão Duarte, vizinha ao Colégio, que atendia crianças órfãs e abandonadas. Em 1957 elabora uma Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira, inspirada em estudo da professora Helena Antipoff, realizado na Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, em 1939, bem como em autores como Ster, Gesell e Bhuler. A Escala, experimentada até a década de 70 e publicada no livro *Estimulação essencial* em 1977, descreve comportamentos esperados mês a mês, desde o nascimento até os 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao menos quatro palavras com 1 ano e 4 meses.

A EXPANSÃO RECENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024 de 1961 estabelecia em seus artigos 23 e 24 que as crianças com idade inferior a 7 anos receberiam educação em escolas maternais ou jardins-de-infância, estimulando-se as empresas a manter instituições do gênero para os filhos de suas trabalhadoras. As orientações que já existiam na legislação educacional de estados como o de São Paulo desde a década de 20 agora se fazem nacionais, correspondendo às exigências da legislação trabalhista. Essa disposição aprofunda a perspectiva apontada desde a criação do jardim-de-infância republicano, de que este teria a vocação de se incorporar ao sistema de educação primária. Refletia o lento movimento de expansão, que estreitava os vínculos entre o sistema educacional e as instituições de educação infantil que se subordinavam a órgãos assistenciais, de previdência ou de saúde, como a LBA e o DNCr.

No mês de novembro de 1966, a Secretaria do Bem-Estar Social do Município de São Paulo promoveu um "Seminário sobre Creche", realizado na sede da Liga das Senhoras Católicas, reunindo cerca de 90 representantes de entidades e profissionais. No encontro, Maria Ruth de Moura Pereira, em palestra sobre o papel da creche, conta que havia 27 creches na capital mais 89 no interior registradas no Serviço Social de Menores do Estado de São Paulo, onde era assistente social. Refere-se aos cuidados e à educação proporcionada pela instituição:

> O papel da creche é, primordialmente, o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche é uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desligá-la do lar. (...) Ao mesmo tempo em que previne o abandono, a creche atua também na prevenção dos males que decorrem do abandono e, sobretudo, no pior deles que é a deformação da personalidade da criança pela falta de afeto e carinho. É fato comprovado que a infância é a idade por excelência da formação da personalidade.

Embora devendo proporcionar à criança as condições de vida de um lar, a creche não o substituiria. Manifesta-se o mesmo argumento do valor de sua função complementar à família ao prestar à criança os cuidados necessários à sua educação, utilizado pelos seus criadores e por aqueles que a divulgaram em nosso país desde o final do século XIX:

> Auxiliando a família a creche exerce um papel importantíssimo na prevenção do abandono, pois é fato evidente, a quem trabalha no setor de menores, que muitas crianças não seriam internadas se as mães tivessem onde deixá-las durante o período em que trabalham. (...)
> Essas experiências demonstrando o valor insubstituível do convívio materno, da vida do lar para a criança demonstraram também que instituições auxiliares da família, como a creche, que cuida da criança sem desligá-la do grupo familiar são indispensáveis na estrutura da sociedade atual. (...)
> A pessoa da mãe é também beneficiada pela creche pois tendo os filhos bem cuidados durante sua ausência, ela pode trabalhar tranqüilamente. (...)

O seminário tratou ainda da psicologia e da psicopatologia da criança, da educação e recreação na creche, da estrutura e condições para melhor funcionamento da creche, da seleção e treinamento de pessoal e de voluntários. O Dr. Flamarion Costa, diretor da Fundação do Bem-Estar do Menor, encerrou com o tema da necessidade de creches para o Brasil. Segundo ele, a "creche deve constituir parte integrante de um plano comunitário ao qual se adjudiquem Escolas Maternais, Jardins-de-Infância ou Centros de Recreação". Mas só se deveria recorrer à creche "depois de se haver tentado outras soluções adequadas" — argumento também recorrente nos textos sobre creche desde o século XIX. Aqui, a afirmação acaba por expressar o reconhecimento de que a estruturação de um serviço de creche apoiado

no voluntariado e na comunidade não seria exatamente uma solução adequada para a boa educação das crianças pequenas. Ao mesmo tempo, considera, paradoxalmente, que a responsabilidade pela má qualidade nessas instituições não seria devido à falta de compromisso das políticas públicas. Seria preciso que a comunidade tivesse "ideais comuns (...) para trabalharem numa base cooperativa para obter os resultados almejados. (...) Temos exemplos de pouco êxito em iniciativas desse gênero, considerando que os líderes não estão preparados nem os grupos a serem beneficiados pelo programa. Foram apenas levados por estímulos e pressões momentâneas".

Até então, a expansão da educação infantil ficara represada, tendo em vista o enorme déficit no atendimento da escola primária. Mas a pressão social, além de transbordar por vagas no antigo ginásio, começa a se manifestar para o jardim, a escola maternal e também a creche — embora esta fosse posta em último plano entre as propostas para a educação infantil. Em 1965, de acordo com dados do DNCr, a população de 2 a 6 anos no Brasil era de 12.175.294, de 2 a 4 era de 7.612.414; de 5 a 6 era de 4.562.880. Destas últimas, estima-se que 199.200 freqüentavam os 3.320 jardins-de-infância contados no país (1.535 públicos, 1.785 particulares), número significativamente maior do que os 42 jardins contados no ano de 1924 pelo DCB.

Diante desse quadro, o DNCr publica em 1967 um Plano de Assistência ao Pré-Escolar para crianças a partir dos 2 anos. O plano estabelece como programa a "longo prazo" o incremento à criação de escolas maternais e jardins-de-infância "como instituições auxiliares da família na educação de pré-escolares, promovendo o seu desenvolvimento integral harmonioso, através da experiência da vida que lhes permita a formação de hábitos sadios, estimulando a sua capacidade de adaptação gradativa ao meio social". Refere-se à publicação do DNCr, "Escolas maternais e jardins-de-infância", de Celina Nina, e ao livro de Heloísa Marinho, mas os argumentos da necessidade de se fazer a expansão com critérios de qualidade, imprescindíveis para o "desenvolvimento integral harmonioso" da criança, são imediatamente deixados de lado. A expressão "longo prazo" é apenas um eufemismo para a manifestação da isenção do Estado da sua responsabilidade com a crescente necessidade de ampliação da educação infantil.

O plano propõe algo muito menos ambicioso, a que chama "programa de emergência", para o estabelecimento, a título experimental, "de um tipo de unidade simples, intermediária, em forma de balcão, esteiras e alguns brinquedos, onde as crianças de poucos recursos ficariam abrigadas durante os impedimentos de sua mãe para o trabalho ou de outras necessidades de ordem material ou moral, recebendo ali alimentação, imunizações, e que se denominaria "Centro de Recreação". O texto apresenta uma minuciosa lista de sucatas de todos os tipos, de quase três páginas, como sugestão para o material do tipo caseiro. Justifica-se o emergencial e a precariedade pela carência de recursos materiais e de pessoal.

Nota-se a clara intenção de corresponder a um modelo divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que proporcionaria a captação de recursos. A experiência piloto seria realizada no Nordeste e submetida à apreciação dos órgãos internacionais para obter toda a cooperação desejada relativa à complementação de salários, ao material didático e audiovisual, ao equipamento, à assistência alimentar e a outros tipos de suprimentos.

O UNICEF, que prestava assistência internacional no campo da saúde e da nutrição, passa, no final da década de 50, a ampliar seu leque de atuação, envolvendo-se em projetos educacionais. Promove, em 1965, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. A idéia era simplificar as exigências básicas para uma instituição educacional e implantar um modelo simplificado, de baixo custo.

Além do baixo custo, o plano sugere o financiamento de espaços educacionais para igrejas de diferentes denominações, dando margem para que se exerça a doutrinação religiosa nos programas das instituições, que muitas vezes têm seus funcionários e diretores escolhidos entre os membros da igreja, exigência ainda hoje presente em alguns regimentos. Para realizar o empreendimento, a utilização das escolas primárias e das municipalidades seria onerosa. Daí, se propõe a convocação das igrejas, "como entidades de maior difusão nacional; para veículo desse magno empreendimento". O documento contabiliza 5.304 matrizes, 22.960 igrejas católicas apostólicas romanas e 11.087 igrejas evangélicas, apresentando dados de sua distribuição no país. Nem se pensa na formação profissional: o pessoal seria recrutado entre "pessoas de boa vontade", à base de voluntariado, reservando-se o pagamento para alguns técnicos necessários à supervisão e coordenação dos serviços, cujos encargos seriam de maior responsabilidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692 de 1971 implanta o 1º grau, com oito anos de duração, devido a questões da política educacional relacionadas ao ensino médio e superior, o que, do ponto de vista pedagógico, traz conseqüências desastrosas para educação infantil. O resultado concreto da escola de oito anos foi que

se mantiveram as formas clássicas de organização do ensino primário e ginasial (com professores polivalentes e por disciplinas, a partir da 5ª série, por exemplo), produzindo um hibridismo infértil. Sobre a educação infantil, a LDB estabelece que "os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância e instituições equivalentes" (art. 19, § 1º).

O verbo "velar" porta muitas significações: da origem latina, *velare*, tem o sentido de cobrir com véu, ofuscar, disfarçar, dissimular, acautelar-se, livrar-se; da origem latina *vigilare*, na intenção da lei, quer dizer interessar-se, proteger, patrocinar. Neste último caso, a palavra vem da idéia de vigiar, de velas acesas, que por sua vez lembram os últimos momentos junto ao falecido, ou os cuidados ao doente agonizante, como parece ter ficado o projeto republicano de organização das instituições de educação infantil em torno do sistema educacional.

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se a também secular proposta da "assistência científica", que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma "pedagogia da submissão", que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das "outras" crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). Ao mesmo tempo, repõe-se como novidade a relação da educação infantil com um melhor desempenho na escola obrigatória, agora não mais por ela favorecer o desenvolvimento integral da criança, mas por compensar carências da população pobre. Até mesmo quando se manifesta a intenção de garantir o contato com o conhecimento, surgem idéias de que a recreação infantil se oporia ao "pedagógico" por deixar a criança sem contato com a língua escrita. Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária — agora ensino de 1º grau, marcado pelo peso curricular do antigo ginásio, mas que não consegue garantir a conclusão sequer da 2ª série, para muitas crianças.

Transfere-se para uma educação pré-escolar de baixa qualidade a solução dos problemas da escola primária.

No trabalho de Heloísa Marinho, pode-se observar esse movimento. Uma pesquisa realizada no Distrito Federal em 1953 sobre a relação entre o jardim-de-infância e a primeira série, considerava que

> (...) antes de defender a educação pré-escolar como um remédio à repetência, é preciso primeiro constatar que não são todas as pré-escolas que influenciam na promoção da primeira série. (...) Na maioria dos casos, a prática de iniciar a leitura e a escrita no jardim-de-infância roubou inutilmente à criança o prazer e os benefícios da atividade lúdica, deixou de economizar tempo e tirou da escola primária a vantagem de apresentar programas atraentes pela novidade.

Mas quando publica o livro *Currículo por atividade*, em 1980, traz dados da mesma pesquisa, feita em 1977, em que considera que

> (...) depois de vinte e cinco anos de experiências vividas em Jardins-de-Infância e Classes de Alfabetização, já conseguimos com êxito integrar a educação pré-escolar e a de primeiro grau, pelo Método Natural de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. Mantendo no ensino da leitura e da escrita a estimulação essencial ao desenvolvimento natural da criança, dados científicos, colhidos em situações experimentais, demonstram ser possível garantir a continuidade da educação pré-escolar e a de primeiro grau.

Um século depois de sua chegada ao país, a educação infantil brasileira começa a viver um processo de expansão — fenômeno que também ocorre em outros países. Em 1974, o MEC cria o SEPRE, Serviço de Educação Pré-Escolar. As propostas de instituição de baixo custo para os pobres ganham impulso, ampliando o atendimento em escala muito mais acentuada do que até então. A Legião Brasileira de Assistência (LBA), que desde 1967 também passa a se ocupar das creches, implanta o Projeto Casulo em 1977, multiplicando as instituições em todo o país, por meio da diminuição proporcional do valor do *per capita* dos recursos repassados para as creches ligadas a entidades sociais. Ao se ocupar de outra área, a educação, os órgãos de assistência social acabam por interpor uma névoa a encobrir a histórica reprodução das desigualdades sociais e o conjunto dos direitos sociais da classe trabalhadora, dos quais o direito à creche e pré-escola é apenas à parte.

Os dados oficiais do Ministério da Educação para 1972 indicam 460 mil matrículas na pré-escola. Em 1984 são quase 2 milhões e 500 mil; em 1997, 4 milhões e 292 mil. Somando-se as crianças em creche e em classes de alfabetização, os dados de 1997 totalizam um pouco mais de 6 milhões de matrículas. Note-se que somente agora os dados são mais confiáveis e precisos — embora não totalmente — quanto à idade das crianças e à instituição freqüentada, o que não ocorria em 1972.[2] Vistos isoladamente, esses números sugerem um investimento efetivo na área. Mas é necessário considerar que esse processo ocorre ao lado de muitos outros elementos que representam

uma clara falta de compromisso com a questão dos direitos sociais e da diminuição da pobreza.

A partir de 1968, há um acentuado declínio do dispêndio do governo federal com a educação: de 11,8% da receita de impostos em 1967, cai para menos da metade em 1973 e 1974 (5,5% e 5,2%), atingindo 7% em 1976. Mesmo ao considerar como despesa com educação valores dispersos por outros ministérios (Aeronáutica, Exército, Marinha, Fazenda, Interior, Relações Exteriores, Saúde, Trabalho e Previdência, Transportes, Justiça, Planejamento e Coordenação Geral), entre 1972 e 1976 a soma nunca chega aos 10% da receita de impostos, com seu menor valor em 1974, de apenas 7,7%. Observe-se que a Constituição da ditadura militar de 1967 extinguiu os preceitos de 1946, que previam a aplicação de nunca menos de 10% da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino pela União.[3]

Os prejuízos ao sistema e à população brasileira foram muitos, do sucateamento das escolas à desvalorização profissional, propiciando má formação, exclusão do sistema, entre outros efeitos. Desde então, nunca se investiu para recuperar aqueles recursos que foram expropriados do sistema educacional. Essa é mais uma "dívida interna" do país, que tem como credores a grande maioria da população brasileira, dívida para a qual não vale o imperativo de se honrar compromissos assumidos — como se argumenta quanto aos débitos com o sistema financeiro. Quando se trata dos direitos sociais, a lei deixa de ser norma a se cumprir para ser tratada como meta inatingível, como estorvo a ser burlado.

Mas o jogo dos atores sociais fez com que a expansão tenha ido além do que as políticas pretendiam. São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e

grupos feministas. São movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras pela redemocratização do país. São profissionais dos órgãos públicos que se solidarizam com os anseios populares.

O crescimento do número de instituições e de matrículas acompanha-se de definições normativas e legais, da formulação de políticas, da reformulação de práticas, da realização de pesquisas. Devido às propostas oriundas da própria área, a Constituição de 1988 vai estabelecer que as creches e pré-escolas passariam a compor os sistemas educacionais. Essa determinação constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96. São definições que se situam no âmbito de um marco mais significativo: o reconhecimento dessas instituições como parte do sistema educacional, apontando para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social, que isolam as crianças pobres em instituições educacionais vinculadas aos órgãos de assistência social.

A presença de grupos organizados da sociedade é um elemento fundamental para as conquistas obtidas e para alargar o posicionamento crítico. Muitas professoras e educadoras de creche buscam aprimorar seu perfil profissional, as pesquisas têm aos poucos aberto novos caminhos e perspectivas de investigação. O respeito à criança torna-se requisito para a educação infantil.[4]

Diante das várias evidências da precariedade e inexpressividade numérica das creches e pré-escolas até a década de 70, as novidades do presente mais parecem substituir as sombras de um passado do que transformá-lo. Entretanto, quando se lê no *Histórico da Protecção à Infância no Brasil (1500-1922)*, escrito por Arthur Moncorvo Filho para a comemoração do centenário da Independência, o anúncio da previsão do início de "uma nova era para a situação da infância brasileira", sente-se no ar um cheiro de mofo.

Na história de um período tão longo, que culmina no presente, no confronto entre as condições vividas no período colonial ou no início do século com as vividas nas últimas décadas, inevitavelmente iremos encontrar evidências de "progresso": temos automação e informática, esgotos, escolas e creches e os indicadores sociais têm crescido. Para avançar na interpretação, torna-se necessário ir além da comparação linear entre realidades distintas, de modo a identificar as raízes, os processos, as dinâmicas e as tensões que envolvem o tema em estudo. Não há uma linha contínua que conduz ao progresso, os problemas do presente fazem questões ao passado: o que surge como novidade deixa transparecer suas histórias. Aí, constata-se que há quase tudo por fazer. Quanto à educação infantil, ao número de crianças atendidas, às dificuldades e indefinições quanto às políticas, à regulamentação, aos orçamentos e outros indicadores, revela-se uma situação desfavorável, apesar do alento dos que têm sonhado e agido para rever esse quadro, interferindo nesse processo.

NOTAS

[1] 1. ed., 1952, 2. ed., 1960, 3. ed., 1966.

[2] CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da UFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991, p. 46. ROSEMBERG, F. "O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil". In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 20, p. 5-57, jul./dez. 1999. Os números se referem a informações das *Sinopses Estatísticas* do MEC/SEEC ou do MEC/INEP.

[3] GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*, São Paulo: Cortez, 1993, p. 196-202, em que se apóia nos dados de artigo de José Carlos de Araújo Melchior, "Financiamento da educação: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática". In: BRASIL, Senado Federal. *Projeto Educação*. Fundação Universidade de Brasília, 1979, v. 4, p. 139-243.

[4] O fato do próprio autor participar diretamente dessa história, além dos limites de tamanho do texto, impede descrever e analisar essa dinâmica recente, que pode ser rastreada na seguinte bibliografia:

ANDRADE, Marci V. B. *Cem anos de pré-escola pública paulista: a história de sua expansão e descentralização*. Marília, 1996. Dissertação de Mestrado. Unesp.

ARCE, Alessandra. *Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos*. Campo Grande, 1997. Dissertação de Mestrado. UFMS.

CAMPOS, Maria M. "A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 71, n. 169, p. 212-31, jul./dez. 1990.

CAMPOS, M. M., ROSEMBERG, F., CAVASIN, S. *A expansão da rede de creches no município de São Paulo, durante a década de 70*. São Paulo: FCC, 1988.

DELORME, Maria Inês C. *História da educação infantil no município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Equipe de Educação Infantil. [mimeo].

FAGUNDES, Magali R. *A creche no trabalho..., ... o trabalho na creche: um estudo sobre o Centro de Convivência Infantil da Unicamp: trajetória e perspectivas*. Campinas, 1997. Dissertação de Mestrado. FE-Unicamp.

FILGUEIRAS, C. A. C. "A creche comunitária na nebulosa da pobreza". In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 18-29, fev. 1994.

GOHN, M. G. M. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HADDAD, L., OLIVEIRA, E. C. *A Secretaria do Bem-Estar Social e a creche: dos primórdios a 1970*. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, v.11, n. 34, p. 90-118.

KRAMER. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIMA, Maria de Fátima E. M. *LBA: tratamento pobre para o pobre*. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

NEPTUNE, J.B. *CEPEC: a escola cidadã. Campinas, 1989*. Dissertação de Mestrado. Unicamp.

NOLÊTO, Maria de Fátima Vieira. *A educação pré-escolar em Teresina – Piauí – na percepção dos pais e dos professores*. São Paulo, 1985. Dissertação de Mestrado. PUC-SP.

REVAH, D. *Na trilha da palavra "alternativa": a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas"*. São Paulo, 1994. Dissertação de Mestrado. FFLCH-USP.

ROSEMBERG, F. "A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares". In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 82, p. 21-30, ago. 1992.

______. "Expansão da educação infantil e processos de exclusão". In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

______. "O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil". In: *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, 20, p. 5-57, jul./dez. 1999.

______. "O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil". In: ______ (org.). *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.

______ (coord.). *Educação infantil: bibliografia anotada*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/ COEDI, 1995.

SEBASTIANI, M. T. *Educação infantil: o desafio da qualidade : um estudo da rede municipal de creches em Curitiba*. Campinas, 1996. Tese de Doutorado. Unicamp.

VIANA, Terezinha C. *Creche: o debate entre Estado e classes – definição de uma política para as crianças*. Campina Grande, 1985. Dissertação de Mestrado. UFPb.

VILARINHO, Lúcia R. G. *A educação pré-escolar no mundo e no Brasil: perspectivas histórica e crítico-pedagógica*. Rio de Janeiro, 1987. Tese de Doutorado. UFRJ.

FONTES E BIBLIOGRAFIA:

Arquivo do Estado de São Paulo. Lata 5.527, pasta Associação da Infância Desamparada do Rio de Janeiro, 1888.

Arquivo do Museu Imperial. Maço 188, documento 8.554 (Conde d'Eu).

A MÃI DE FAMILIA: jornal scientifico, litterario e Illustrado; educação da infancia; hygiene da familia. Rio de Janeiro, 1879 a 1888.

ACTAS e Pareceres do Congresso da Instrucção do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884.

ARCHIVOS DE ASSISTENCIA À INFANCIA, Ano XIV, n. 1, jan./jun. 1925, p. 20.

ASSISTENCIA pública e privada no Rio de Janeiro: história e estatística. Rio de Janeiro: Annuario do Brasil, 1922.

ASSOCIAÇÃO DO QUARTO CENTENÁRIO DO DESCOBRIMENTO DO BRASIL. *Livro do Centenário (1500-1900)*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1900, v. 4.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento Nacional da Criança. Divisão de Proteção Social. *Plano de assistência ao pré-escolar*. 1967.

BRITES, Olga. *Imagens da infância: São Paulo e Rio de Janeiro, 1930 a 1950*. São Paulo, 1999. Tese de Doutorado. PUC-SP.

CIVILETTI, M. V. P. *A creche e o nascimento da nova maternidade*. Rio de Janeiro, 1988. Dissertação de Mestrado.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1º *Boletim nº 6*: 1921-22. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1924.

CONGRESSO BRASILEIRO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA, 1º *Boletim nº 7*: 1924; theses officiaes, Memorias e Conclusões. Rio de Janeiro: Emp. Graph. Ed., 1925.

EDUCAÇÃO E ENSINO. *Revista pedagógica da Instrução Pública Municipal do Distrito Federal*. Ano I, n. 1, jul. 1897.

EDUCAÇÃO E PEDIATRIA. Rio de Janeiro: jun. 1913 a dez. 1915.

ESCOLA MUNICIPAL, Ano 18, n. 13, 1985. [50 anos de pré-escola municipal].

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Educar, instruir e civilizar: contribuição à história da educação infantil em Minas Gerais*. Belo Horizonte, s.d., [mimeo].

KISHIMOTO, T. M. *A pré-escola em São Paulo* (1877-1940). São Paulo: Loyola, 1988.

KUHLMANN JR., M. *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais* (1862-1922). São Paulo, 1996. Tese de Doutorado. FFLCH-USP.

_______. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_______. "Raízes da historiografia educacional brasileira". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 106, p. 159-71, mar. 1999.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. *Educadora de educadoras: trajetória e idéias de Heloísa Marinho: uma história do jardim-de-infância no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ.

MAGALHÃES, Alfredo F. de. *Puericultura e philopedia*. Salvador: [Imp. Oficial], 1922.

MONCORVO FILHO, A. *Histórico da protecção à infância no Brasil*: 1500-1922. 2.ed. Rio de Janeiro: Emp. Graphica, 1926.

OLIVEIRA, Zilma M. R. "A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória". In: *Revista da Faculdade de Educação*, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988.

_______. "Dos parques infantis às Escolas Municipais de Educação Infantil: um caminho de cinqüenta anos". In: *Escola Municipal*, op. cit., 1985, p.11-8.

PAULA, David F. *A infância e o poder: a recreação no parque infantil e sua implicação social (1930-1945)*. Assis, 1993. Dissertação de Mestrado. Unesp.

PEREIRA, André Ricardo Valle Vasco. *Políticas sociais e corporativismo no Brasil: o Departamento Nacional da Criança no Estado Novo*. Niterói, 1992. Dissertação de Mestrado. ICHF-UFF.

SEMINÁRIO SOBRE CRECHE, 28 de novembro a 2 de dezembro, 1966. São Paulo: Secretaria do Bem-Estar Social da Prefeitura, 1966. [mimeo]

SPOSATI, A. *Vida urbana e gestão da pobreza*. São Paulo: Cortez, 1988.

VIEIRA, Lívia M. F. "A pré-escola em Belo Horizonte, 1908-1980: notas de pesquisa". In: *Educação Popular*, p. 33-44, Belo Horizonte: AMEPPE, 1993.

_______. *Creches no Brasil: de mal necessário a lugar de compensar carências; rumo à construção de um projeto educativo*. Belo Horizonte, 1986. Diss. (Mestr.), UFMG.

_______. "Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)". *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 3-16, 1988.

ESCOLA NOVA E PROCESSO EDUCATIVO

DIANA GONÇALVES VIDAL

(O ideal da escola ativa) é o mesmo ideal de Montaigne, de Locke e de Rousseau — e Pestalozzi, Fichte e Froebel fizeram já dele o centro de seus sistemas educativos. É o ideal de todos os pedagogos intuitivos e geniais do passado, de todos os precursores; mas o que fez a força desses precursores, sua intuição, foi precisamente sua fraqueza, se se leva em conta a difusão de sua obra e o progresso da ciência. Eles adivinharam a infância, mas não a conheceram, no sentido que o nosso século dá a este conceito. Antes do advento da psicologia experimental, não existiam senão meios de pressentir, hoje existem os meio de saber... 'A intuição dos grandes pedagogos do passado enriquece-se assim nos nossos dias pelo conhecimento psicológico do espírito da criança e das leis do seu crescimento. Hoje sabemos que a criança cresce como uma pequena planta, segundo leis que lhe são próprias, e que não chega a possuir verdadeiramente senão o que adquiriu e assimilou por um trabalho pessoal...' (Grifos do autor.)[1]

Na constituição de um discurso renovador da escola brasileira, a "Escola Nova" produziu enunciados que, desenhando alterações no modelo escolar, desqualificavam aspectos da forma e a cultura em voga nas escolas, aglutinadas em torno do termo "tradicional". Era pela diferença quanto às práticas e saberes escolares anteriores que se construía a representação do "novo" nessa formação discursiva. Operavam-se, no entanto, apropriações do modelo escolar negado, ressignificando seus materiais e métodos.

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo "escolanovismo" nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno.

Na década de 20, entretanto, essas preocupações voltaram a ser enunciadas como "novas" questões. A ruptura entre uma e outra formação discursiva não vinha associada a uma alteração dos enunciados, mas de seus significados. A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. Serviria de base à disseminação de valores e normas sociais em sintonia com os apelos da nova sociedade moderna, constituída a partir dos preceitos do trabalho produtivo e eficiente,[2] da velocidade das transformações, da interiorização de normas de comportamentos otimizados em termos de tempos e movimentos e da valorização da perspectiva da psicologia experimental na compreensão "científica" do humano, tomado na dimensão individual.

O trabalho individual e eficiente tornava-se a base da construção do conhecimento infantil. Devia a escola, assim, oferecer situações em que o aluno, a partir da visão (observação), mas também da ação (experimentação) pudesse elaborar seu próprio saber. Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do "ouvir" para o "ver", agora o ensino associava "ver" a "fazer".

Nesse sentido, uma nova dinâmica impulsionava as relações escolares. O aluno assumia soberanamente o centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar: aprendizagem em lugar de ensino. A psicologia experimental dava suporte à cientificidade da pedagogia e produzia no discurso da escolarização de massas populares o efeito da individuação da criança: o recurso aos testes e à constituição das classes homogêneas pretendia assegurar a centralidade da criança no processo educativo e garantir o respeito à sua individualidade em uma escola estruturada para o ensino de um número crescente de alunos. A regulação das práticas escolares realizava-se pela contabilidade de ritmos e produção de gestos eficientes. Os materiais da escola recebiam outra importância porque imprescindíveis à construção experimental do conhecimento pelo estudante. Os métodos buscavam na "atividade" sua validação.

A escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil.

É tentando perceber como esses discursos operaram alterações nos dispositivos da escola primária brasileira nos anos

20 e 30, em busca do que os educadores denominavam "racionalização" dos processos educativos, que o presente artigo dispõe-se a abordar a "escrita", a "leitura" e as "ciências naturais" como disciplinas escolares.

A ESCRITA

Rupturas sociais e históricas na noção de escrita promoveram alterações na maneira como foi sendo incorporada pela escola. A forma adequada de escrever foi objeto de disputas e de normatização no universo escolar, relacionadas a mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais que se constituíram no interior da escola primária.

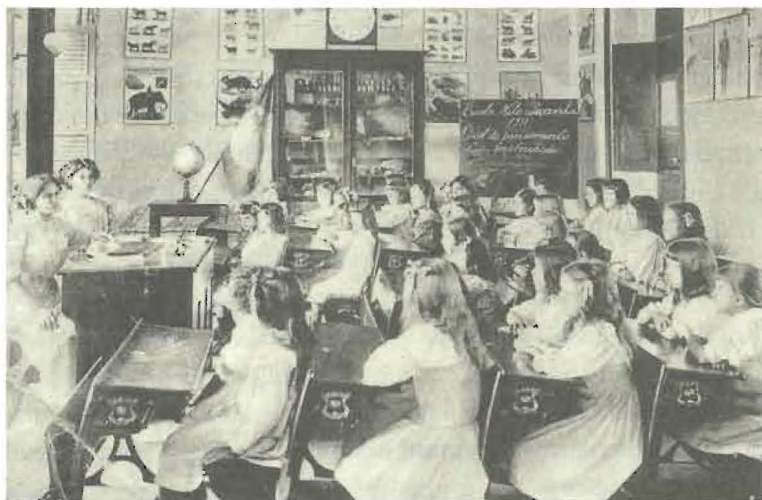
A escrita havia assumido o mesmo estatuto que a leitura na definição de alfabetizado no século XIX. Ler e escrever eram compreendidas como capacidades fundamentais ao indivíduo no seu reconhecimento como letrado. Apesar de ser indicado o ensino simultâneo desde 1840, muitas escolas ainda mantinham o ensino sucessivo, ensinando primeiro o aluno a ler para depois chegar a escrever. Apontavam-se questões materiais, como o alto custo do papel e a precariedade dos móveis escolares, como fatores importantes na continuidade do ensino sucessivo de leitura e escrita.

No fim do século XIX e início do XX, recorrendo à higiene, a pedagogia começou a produzir estudos próprios tomando o corpo do aluno no ato da escrita. Pretendia distinguir o aluno escolarizado da criança sem escola pela posição tomada para o ato de escrever. A fórmula de George Sand — "papel direito, corpo direito, escrita direita" — foi evocada pelos educadores na defesa da letra vertical como tipo caligráfico ideal. Apresentada como mais adaptada aos signos da modernidade, porque levava para o universo escolar a legibilidade e a simplicidade do texto produzido na máquina de escrever, a escrita vertical emergiu como a solução para os problemas de miopia e escoliose verificados em alunos.[3]

No mesmo período, esforçavam-se os governos republicanos estaduais para construir prédios escolares, conformando os primeiros Grupos Escolares. A reunião das escolas isoladas em grupos permitia, por um lado, um maior controle do trabalho docente, pela introdução da figura do diretor. Prestava-se, por outro, ao desenvolvimento do ensino em classes graduadas, substituindo o ensino multisseriado.

O empenho da administração pública, especialmente das áreas urbanas, para fornecer um amplo conjunto de materiais à escola primária, intentava viabilizar o ensino intuitivo e pretendia ampliar ao ensino público experiências efetuadas pontualmente nas escolas privadas desde o Império. Mapas, cartazes e coleções eram alguns dos objetos indicados necessários à nova orientação pedagógica. Representações do ensino intuitivo podem ser apreciadas na imagem da Escola Nilo Peçanha (RJ), registrada provavelmente em 1911 e difundida no Brasil como cartão-postal.

Mais especificamente relacionada ao ensino da escrita estava a

Representações do ensino intuitivo podem ser apreciadas nessa imagem de 1911, difundida no Brasil como cartão-postal.

disseminação de carteiras, em geral importadas, preceituadas em proporcionalidade à estatura do aluno e fixas ao chão para evitar a mobilidade da criança, mantendo-a na posição rígida[4] — o que reporta às prescrições higiênicas —, e também o uso de ardósias para a aprendizagem inicial do escrever, seguida de cadernos caligráficos nas séries posteriores.

Nos anos 20 e 30, surgiu novamente a discussão acerca da escrita mais adaptada à modernidade, dando visibilidade a um novo conjunto de questões relativas às práticas escolares do escrever. O discurso higiênico era substituído pelo da psicopedagogia.

A velocidade acelerada das transformações sociais e a preocupação com a otimização das tarefas levaram os educadores renovados a considerar maneiras de "racionalizar" a técnica da escrita. Apesar de não-hegemônica a proposta da "caligrafia muscular", que associava à disciplinarização corporal do aluno um controle mais minucioso do tempo individual, permitia compreender os novos desafios da escrita.

Os debates em torno da caligrafia muscular haviam-se iniciado na década de 20, em São Paulo, com a introdução do método no Colégio Mackenzie, escola americana de orientação protestante, pelo deão do curso comercial Mr. Alfredo A. Anderson, que publicara o livro *Calligraphia Muscular de C. C. Lister*, em que explicitava o método em seus detalhes. No ano de 1929, Anderson editava na revista *Educação*, órgão de difusão da Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, o artigo "O ensino da calligraphia", em

que defendia a superioridade da escrita muscular em comparação à vertical. Nesse mesmo ano, Lourenço Filho, demonstrando interesse pela escrita muscular, efetuou uma tradução manuscrita de *Muscular Movement Writing — Elementary Book*, de C. C. Lister.

Ao assumir a direção da Escola de Professores do Instituto de Educação, no Rio de Janeiro, em 1932, Lourenço Filho, organizou algumas investigações com alunos da escola primária, dentre elas o estudo da *caligrafia muscular*, em consonância aos preceitos da reforma de instrução pública iniciada por Anísio Teixeira, que pressupunha na criação de um Instituto o oferecimento de condições essenciais para o exercício laboratorial do ensino renovado; em compatibilidade com suas experiências anteriores na Escola Normal de São Paulo, onde desenvolveu as primeiras provas dos *Testes ABC* durante os anos 1928 e 1929; e em conformidade com sua simpatia por pesquisas acerca do ensino da escrita.

A partir de exercícios preparatórios, quando a criança era instada a apurar o controle dos movimentos da mão e do antebraço, seja com desenhos no ar ou no papel, iniciava-se o aprendizado do traçado de letras, palavras e frases. A caligrafia muscular prescrevia uma escrita de tipo inclinado e sem talhe, obtida por tração e não pressão, resultado da unidade entre o movimento dos músculos do antebraço e da mão, a postura corporal do aluno na carteira, a posição levemente oblíqua do caderno, o ritmo regular do traçado da letra e a manutenção do lápis ou da pena constantemente sobre o papel. O ritmo era controlado por palmas ou canções elaboradas para o exercício. À medida que se aperfeiçoava o traço, reduzia-se paulatinamente seu tempo de execução.[5]

Os experimentos levados adiante por Orminda Marques, professora de Prática de Ensino da Escola de Professores e diretora da Primária, tiveram duração de três anos e geraram a publicação de artigos, do livro *A escrita na escola primária*, pela Cia. Melhoramentos de São Paulo, reeditado em 1950, e também a edição, entre 1940 e 1960, de vários cadernos de caligrafia adaptados às diferentes séries da escola elementar: *Brincando com o lápis*, trabalho preliminar da série "Escrita brasileira" e *Escrita brasileira* (caligrafia muscular) números 1, 2, 3, 4 e 5. Partindo de uma tiragem anual de 11 mil exemplares em 1944, a série alcançou em 1952 a tiragem de 250 mil exemplares, distribuídos por todos os estados brasileiros.

Segundo a autora, a sociedade moderna demandava uma escrita clara, legível e rápida. Como meio de comunicação, a escrita deveria ser eficiente na economia de tempo tanto para a leitura, "para que o leitor não venha a sentir sua atividade mental dividida entre a decifração das palavras e o conteúdo",[6] quanto para a técnica de escrever.

> Tudo marcha rapidamente. O ritmo, que temos de obedecer, vivendo a vida moderna, é sempre cada vez mais acelerado. Nos primeiros anos de escolaridade, atendendo a

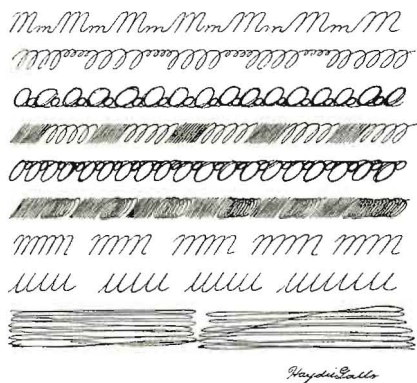
essa crescente solicitação de eficiência, é que devemos preparar a criança para mais feliz e segura partida. O ensino da escrita, como uma das técnicas elementares da escola primária, deve ser também moldado sob a preocupação do tempo. Além disso, do ponto de vista puramente intelectual, é certo também que a habilidade de quem escreve deve permitir tal velocidade, que não prejudique a rapidez do pensamento.[7]

Essa preocupação econômica com a escrita se pretendia atender às necessidades da sociedade moderna respaldava-se no discurso da psicologia experimental, propondo o uso racional das capacidades do corpo, evitando o que Ferrière denominou de "fadiga inútil"[8] e que Anderson assim exemplificava:

> Simplicidade, seqüência e coordenação de movimentos, suficientemente repetidos de maneira a serem devidamente feitos, trazem uma execução que dá impressão de facilidade, tranqüilidade mesmo, que às vezes engana quanto a rapidez. Pode-se observar isto a qualquer hora. (...) Procurai acompanhar uma boa costureira no seu trabalho, durante um dia. Não só fareis muito menos trabalho, mesmo fazendo maior esforço, como, no fim do dia estareis extenuadas, achando que mereceis um bom repouso, enquanto ela, provavelmente, faz planos para ir a algum baile, onde passará metade da noite, e voltará no dia seguinte sem mostra de cansaço. Ela não se abate com o trabalho e vós vos consumis com ele, continuando a atormentar-te no sonho. Este princípio pode aplicar-se à caligrafia como a nada mais.[9]

Se as investigações de Orminda pretendiam sintonizar a escola com as mudanças sociais, propunham-se, também, a discernir qual escrita era mais adaptada à criança brasileira. Seus estudos, portanto, apesar de embasados em pesquisas norte-americanas e européias, recorrendo a autores como Robert Dottrens, Frank Freeman e Lister, determinavam a escola brasileira como *locus* privilegiado de experimentação e observação das teorias estrangeiras e de percepção de sua adequação ou não à nossa realidade.

> Todo nosso esforço, neste ensaio, foi o de procurar, por meios objetivos, fixar uma técnica de escrita para as crianças brasileiras, nas condições reais e comuns do trabalho de nossas escolas.[10]

Eram estas premissas — velocidade de traço, legibilidade e adequação às condições reais de trabalho escolar — que faziam Orminda defender a caligrafia muscular. Para assegurar as condições materiais ao desenvolvimento da experiência e de outras atividades pedagógicas na escola,

Um desses cadernos foi utilizado por Haydée Gallo Coelho, quando aluna da Escola de Professor do Instituto de Educação do Distrito Federal, na década de 30.

mesmo antes da elaboração dos cadernos caligráficos por Marques, o Instituto de Educação, na década de 30, mandava imprimir cadernos para seus alunos na Casa Mattos, papelaria localizada nas proximidades da escola. Um desses cadernos foi utilizado por Haydée Gallo Coelho, quando aluna da Escola de Professores do Instituto de Educação do Distrito Federal na década de 30.

Lourenço Filho realçava a importância da pesquisa de Marques na introdução que escreveu a seu livro:

> Na verdade, o que mais impressiona neste trabalho — belo modelo de pedagogia experimental — não é apenas a paciente e sincera experimentação, que, por muitas vezes, tive a ocasião de acompanhar, em suas minúcias. O que realmente impressiona, aos que estimam e procuram compreender as crianças, é a constante e vitoriosa intenção da Autora em documentar que o ensino da escrita *pode e deve ser ativo*, isto é, apresentar-se em situação funcional, tal como o de outras disciplinas, que a renovação escolar já alcançou em cheio, reanimando-as em seus fundamentos e técnicas.[11]

Acrescentava a funcionalidade ao experimentalismo, à racionalização e à eficiência, compondo as principais características que a escola nova associava ao ensino em sua produção como "renovado".

Se se mantinham algumas das premissas temporais, espaciais, materiais e sociais já enunciadas no oitocentos quanto ao ato de escrever, as investigações com a caligrafia muscular anunciavam certas alterações nos seus significados.

A nova noção de "gesto eficiente" integrava o controle do corpo ao do tempo de escrita. Testes realizados regularmente na escola primária pretendiam apurar o desenvolvimento individual da escrita e oferecer subsídios à elaboração de uma escala brasileira para aferição da habilidade em escrever, dividida entre qualidade e velocidade.[12]

A ampliação do quadro material, o uso crescente de cadernos de caligrafia e a substituição das ardósias por cadernos, aprimorava o controle do trabalho docente e discente, conferindo-lhe maior durabilidade e visibilidade.

A concepção de ensino laboratorial avançava a atividade da escola e das pessoas que envolvia para além da mera observação. Experimentar era a nova meta no universo escolar. Tanto alunos quanto professores deveriam

atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento. Uma outra dinâmica social, assim, impunha-se às relações escolares.

A LEITURA

Da mesma maneira que a escrita, a escolarização da leitura repousou num movimento de impregnação das práticas escolares pelas práticas culturais e sociais historicamente constituídas. E a forma apropriada de ler também tendeu a ser normatizada a partir de mudanças nas relações espaciais, materiais, temporais e sociais estabelecidas no interior da escola primária.

Até o fim do século XIX, a leitura escolar basicamente resumia-se à repetição de textos memorizados, aprendidos oralmente. A alfabetização iniciava-se pelo ensino de letras isoladas.

Na década de 1880, surgiram os primeiros estudos científicos na Europa e nos Estados Unidos da América sobre o ato de ler.[13] A compreensão de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas, e a descoberta de que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, consistindo uma série de períodos de avanços, regressões e pausas, impulsionaram um conjunto de pesquisas que, de acordo com Lourenço Filho, distribuíram-se da seguinte maneira: de 1880 a 1909, apenas 34 trabalhos especializados foram publicados no mundo. De 1910 a 1920, esse número saltou para 201. E, finalmente entre 1921 e 1926, 430 pesquisas se realizaram.

O crescimento do interesse em investigar a leitura era desencadeado pelo aumento das taxas de escolarização e pela percepção de que um contingente maior de crianças na escola não significava diretamente uma baixa dos índices relativos de analfabetismo. Havia sempre crianças que não logravam aprender a ler e escrever.[14]

Apesar da leitura escolar valorizada no fim dos oitocentos e início dos novecentos ser ainda a oral, distinguia-se da anterior pelo cultivo da leitura *expressiva* e pelo recurso do método analítico.

Ao identificar bons hábitos de ler com a leitura expressiva, a escola se apropriava de uma prática cultural corrente na burguesia urbana: a leitura de convívio em voz alta. No depoimento de José de Alencar, escrito em 1873, e narrado por Ilmar R. Mattos[15] pode-se acompanhar uma dessas cenas:

> Na sala, o reduzido auditório sentado ao redor da mesa, no centro do qual havia um candeeiro. Embora ocupadas com os trabalhos de costuras, as mulheres esforçavam-se para não deixar de ouvir com toda atenção a mais insignificante das passagens lidas por um *ledor* de apenas onze anos. E com elas se emocionavam, como se quisessem retribuir o esforço daquele que, mesmo reconhecendo a honraria do cargo, não deixava de lastimar, vez por outra, as horas perdidas de um folguedo querido ou de sono. E o jovem (...) lia os textos que lhe eram confiados, repetindo trechos sempre que solicitado, realizando pausas para dar lugar às expansões dos ouvintes — expressões dos juízos a respeito dos personagens e acontecimentos da trama, mas que, no fundo, constituíam uma avaliação da interpretação emprestada ao texto pelo ledor. (Grifo do autor.)

A percepção de que a leitura se fazia principalmente por palavras e frases, recorrendo o leitor à decifração de letras isoladas apenas para palavras desconhecidas, levou educadores oitocentistas a defender o método analítico para o ensino da leitura (e da escrita). Sintonizavam-se aos preceitos da lição intuitiva:

> O pensamento e a linguagem são também fatos observáveis já que, adquirir consciência das próprias operações intelectuais (...) consiste justamente na observação do pensamento. Além disso, o pensamento adquire uma forma por meio das palavras que são compreendidas pela junção de sons, 'envelopes de idéias', e que são também elementos diretamente observáveis. Justifica-se assim a análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do estudo dos signos que a representam, isto é, a escrita.[16]

Fortemente ritualizada, a leitura em voz alta exigia do leitor uma postura correta, o domínio da respiração concomitante às pausas da pontuação e uma dicção perfeita. Na escola, cuidava o professor de ensinar meticulosamente os preceitos de uma boa leitura oral: regras de pontuação, respiração, postura diante do livro e respeito ao texto escrito.[17]

Uma leitura perfeita foi assim descrita por Roca:

> Júlio leia a lição:
>
> O aluno levantando-se, e ficando na posição de *sentido*, com o braço naturalmente distendido ao longo do corpo, ao segurar o livro com a mão esquerda, tendo o braço levemente dobrado, de modo que o livro ficasse na altura dos ombros e a vista caindo obliquamente sobre a respectiva página, fez a leitura.[18] (Grifo do autor.)

Em geral, a leitura oral era controlada também no seu conteúdo, devendo ser precedida por uma preparação do aluno pelo professor à compreensão do texto a ser lido. A leitura oral era a estratégia utilizada pela escola para cultivar a apreciação da literatura e permitir a apreensão da mecânica de ler, atingindo sua forma mais aprimorada na leitura expressiva.

Os anos 20 trouxeram, entretanto, outros desafios ao leitor. A aceleração do crescimento urbano, a proposta de escolarização de massas, a contabilização mais pormenorizada do tempo e a profusão das informações

impunham uma leitura mais ágil e individualizada que a oral. A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.

De acordo com William Gray,[19] mais do que uma mera passagem da oralidade ao silêncio, a nova leitura permitia uma diferente relação entre leitor e lido. A leitura era, naquele momento, concebida

> (...) como um meio de ampliar as experiências de meninos e meninas, de estimular esses poderes mentais e de ajudá-los a viver uma vida tão plena e tão rica quanto possível.

Para Lourenço Filho:[20]

> Em face dessas modernas tendências, todas nascidas do estudo objetivo da questão, a leitura não pode ser definida, como outrora, 'o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso'. Essa definição é inepta (...) Diz demais porque, na verdade, o pensamento não está exposto na carta, no livro ou no jornal. O pensamento é uma reação individual, diversa em cada leitor. As palavras escritas ou impressas são *possíveis estímulos* da atividade do pensamento, não já seu veículo de idéias. Diz de menos, porque tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos. (Grifo do autor.)

Se tanto a leitura silenciosa quanto a oral poderiam responder aos novos objetivos do ler: não mais interpretar, mas criar; somente a leitura silenciosa permitiria atingi-los de maneira mais eficiente. Os estudos sobre os movimentos oculares demonstravam que o avanço da visada era mais rápido do que a oralização do lido. Logo, o domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual.

A leitura silenciosa despontou como a resposta aos apelos da nova sociedade moderna.

Caberia à escola oferecer os meios para o alargamento do universo de leitura do aluno. Deveria enfatizar o recurso à leitura em silêncio, ao mesmo tempo em que teria de disponibilizar maior quantidade de livros ao público escolar, garantir sua qualidade e abolir a orientação do livro único.

A experiência de Juracy Silveira, diretora da escola Vicente Licínio, no Rio de Janeiro, em 1933, e autora do livro

Leitura na escola primária, publicado em 1960 pela editora Conquista, esclarecia como esses novos pressupostos foram operacionalizados nos anos 30:

> Com o objetivo de melhorar a aprendizagem da leitura, reuni com o corpo docente e expus a conveniência de se abolir a leitura (oral) fragmentada feita diariamente por todos os alunos. (...) Aconselhei o hábito da leitura silenciosa, seguida de um questionário oral ou escrito.[21]

Constatava Juracy no relatório o aumento efetivo de freqüência dos alunos à biblioteca. Avaliava que a melhora da compreensão em leitura silenciosa e em redação dos alunos do terceiro ano era, "positivamente, a conseqüência desse movimento de biblioteca". Finalmente apreciava que esse aumento se devia às seguintes medidas:

a) leitura e narração de histórias;

b) supressão de todas as exigências formais. Os livros estavam ao alcance do desejo e das mãos do aluno, em estantes abertas, onde poderia escolhê-los e tocá-los à vontade;

c) criação de uma hora do livro no dia escolar;

d) nova orientação dada ao ensino da leitura, visando ao seu verdadeiro objetivo — compreensão.[22]

A experiência de Juracy Silveira, assim como a de Orminda Marques, era exemplar, mas trazia à evidência alterações por que passava a escola nos anos 20 e 30.

A criação dos clubes de leitura, a instituição da festa do livro nas escolas primárias; a realização de inquéritos sobre leitura por diversas entidades, inclusive a Associação Brasileira de Educação, e a avaliação dos livros infantis pelas Diretorias de Instrução Pública foram alguns dos mecanismos utilizados por educadores "escolanovistas" para disseminar novos hábitos de leitura e controlar a produção dos livros.[23]

Essas novas práticas escolares de leitura promoviam e eram promovidas por alterações nas relações temporais, espaciais, materiais e sociais da escola.

A revalorização das bibliotecas escolares permitia um uso mais largo do espaço da escola pelo corpo discente e docente. Por outro lado, a introdução de bibliotecas de classe possibilitava ao aluno movimentar-se mais freqüentemente dentro da sala de aula. Possibilidade que se ampliava, no horário escolar, com a realização de trabalhos em grupo, requerida pelo método de projetos e, após, com as reuniões dos clubes de leitura. O bom funcionamento das bibliotecas demandava também a aquisição de livros. Pais e alunos juntavam esforços às iniciativas da escola, doando ou promovendo compras por meio das Caixas Escolares e do Círculo de Pais e Professores.

A leitura em silêncio enfatizava o ritmo individual do ler, simultaneamente estimulando a leitura extensiva. Sua eficiência era tanto maior quanto menor fosse a oralização, daí o interesse constante de professores em impedir a movimentação da boca dos alunos, bem como o hábito de seguir o texto com o dedo no ato de ler.

A leitura deveria ser apenas visual. Em fotografia difundida por Lourenço Filho, no livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, na edição de 1936, quando ainda era Diretor do Instituto de educação do Distrito Federal, alunas e alunos foram a retratados lendo, sentados no chão. Na legenda, destacava-se que "o interesse leva à disciplina natural". A pretensa informalidade da cena indiciava a intimidade entre o leitor e o livro, almejada pelo discurso escolanovista.

Toda essa preocupação "econômica" com o ler harmonizava-se às exigências da nova sociedade, uma vez que ler rápida e eficazmente, decifrando com velocidade os signos escritos era, e continua sendo, uma das necessidades da sociedade moderna em que a apreensão veloz da mensagem escrita torna-se a única maneira de lidar com a profusão de impressos em circulação e com a proliferação de escritas que demarcam os usos nos universos social, urbano e do trabalho. Constituir leitores era, assim, para a escola das décadas de 20 e 30, produzir decifradores de uma cultura urbana cada vez mais associada a signos escritos; de uma cultura do trabalho relacionada a informes e manuais e de uma cultura social caracterizada pela profusão de informações por jornais e rádios e pela explosão de imagens permitida pelo cinema.

Para atingi-la era preciso "racionalizar" o ler, o que significava não apenas intensificar o ritmo de leituras e alargar a quantidade de material lido, mas habilitar o leitor veloz a bem selecionar o que lia e a apropriar-se rapidamente das informações recolhidas na elaboração de sua própria experiência.

A pretensa informalidade dessa cena mostra a intimidade entre leitor e livro almejada pelo discurso escolanovista.

Nesse último sentido, artigos foram publicados na imprensa pedagógica orientando os leitores à "leitura inteligente": sistematização do lido em fichas ou esquemas. Fixava-se, assim, a maneira adequada de ler. Ler e escrever estavam associados. Aproximavam-se como práticas da racionalidade, afirmando a "exclusão do mundo mágico das vozes e da tradição"[24] do universo escolar.

AS CIÊNCIAS NATURAIS

A introdução das ciências naturais como disciplina do ensino primário foi, também, resultado de apropriações escolares de saberes e práticas sociais. Entrelaçou-se a alterações materiais e metodológicas da escola, que repercutiram na ressiginificação histórica de dinâmicas sociais, tempos, espaços e objetos escolares.

No fim do século XIX, o acolhimento do método intuitivo pela escola primária concorreu para alterar suas práticas. Pressupondo um ensino que partisse do concreto para o abstrato, do próximo para o distante, o método valorizava a aquisição de conhecimentos pelos sentidos. Era pela visão, tato, audição, paladar e olfato que a criança seria levada a conhecer o mundo que a cercava. O ensino seria realizado pelas "lições de coisas" — maneira como foi vulgarizado.[25]

O governo republicano paulista assim traduzia as novas orientações pedagógicas:

> As lições sobre as matérias de qualquer dos anos do curso deverão ser mais empíricas e concretas do que teóricas e abstratas e encaminhadas de modo que as faculdades infantis sejam provocadas a um desenvolvimento gradual e harmonioso.[26]

Especialmente talhado para os estudos de natureza e para o campo das ciências naturais, pela ênfase na experiência dos sentidos, o ensino intuitivo transpunha para o universo escolar uma nova concepção do "real" ao mesmo tempo em que se deslocava para observar a antiga arte do ouvir e repetir: marca do ensino verbalista praticado nas escolas catequéticas do século XVI, atualizado para o ensino primário no fim do século XVIII. [27]

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características em situações de aprendizagem, como excursões ou lições de "coisas" — e na falta destas pelo estudo de desenhos ou gravuras. O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos, devendo a escola responsabilizar-se por incorporar um amplo conjunto de materiais.

Como parte desses esforços, era indicada a constituição de museus pedagógicos e escolares. Geralmente formados por coleções de objetos, divididos em reinos da natureza — minerais, animais e vegetais —, teriam os museus pedagógicos a função de servir "ao estudo do professor", enquanto os escolares prestar-se-iam a "auxiliar o docente" no ensino das diversas disciplinas do curso primário.[28]

Apesar do ensino voltar-se para a observação infantil e indicar a relevância da participação do aluno na aquisição do conhecimento eram ainda ao professor que se destinavam os museus.

A ruptura que se operou nos anos 20 e 30 não foi para negar o movimento anterior, mas para aprofundá-lo. Se os educadores "escolanovistas" insistiam no valor da observação e ressaltavam a necessidade das excursões como atividades fundamentais na construção do conhecimento da criança eram como momentos iniciais, preparatórios à nova ação do aluno: experimentar.

De posse do material coletado em excursões, os alunos transformavam-se em pesquisadores. Física e Química eram atividades de laboratório, onde se refaziam os passos da experiência científica. A dissecação de insetos servia à Anatomia; o cultivo de plantas, à Botânica e os viveiros e aquários, à Zoologia. Além do reforço à observação da realidade em seus detalhes, o estudo dessas disciplinas contemplava o ideal de escola como laboratório e de estudo como aliado da pesquisa.[29]

O aluno era instado a observar fatos e objetos com o intuito de conhecer-lhes as características.

Para efetivar esse novo ideal de ensino das ciências naturais, era aconselhável a constituição de laboratórios e de gabinetes de estudo nas escolas primárias. De formato mais simples e mais facilmente construídos, os museus escolares ofereciam-se como resposta à nova preocupação pedagógica.

> *A pedagogia* nova não admite mais o ensino imposto, e, sim, o aprendizado ativo e funcional, isto é, o aluno, respeitadas as leis de sua evolução e dos interesses correspondentes, *realizando o próprio aprendizado sob as vistas amigas e ponderadas do mestre.* Por isso mesmo é que o museu escolar constará de objetos e materiais colhidos pelos alunos em suas excursões e servirá, assim, não só de base ao estudo objetivo de todas as matérias do programa escolar, como de meio para a divulgação de todas as possibilidades econômicas das diversas circunscrições em que se acha a escola.[30] (Grifos meus.)

A centralidade da criança na construção do conhecimento escolar era aqui afirmada claramente. O ensino cedia o lugar à aprendizagem, nas palavras de Luiz Galhanone.

Esclarecedora era a nova proposta de constituição de museus escolares, implementada pela reforma da instrução pública do Rio de Janeiro, elaborada por Fernando de Azevedo[31] (1927-1930).

Prescrevia-se que cada escola deveria instituir seu próprio museu, com instalações adequadas e funcionários designados para sua guarda. Mais, cada sala de aula constituiria um museu dinâmico como as relações de ensino e aprendizagem, adaptado intimamente ao desenvolvimento dos estudos, contando com a contribuição dos alunos.

A criação de museus em sala de aula era determinada pela noção de "centros de interesse". Pregava a reforma que o ensino deveria pautar-se pela integração das matérias e ser estimulado por questões de interesse geral dos alunos, partindo de sua realidade mais próxima. Os museus, assim, recolheriam o material trazido pelas crianças ou por elas produzido, como desenhos e outras manifestações artísticas, valorizando-os e utilizando-os como reforço à aprendizagem. Conforme mudassem os centros de interesse, o museu da sala novamente constituiria seu acervo, espelhando a dinâmica da aprendizagem.

O ensino a partir do estudo de objetos de interesse da criança já havia sido proposto por Herbart, no século XIX. Dirigia-se, essencialmente, para o ensino individual e pressupunha como passiva a experiência (conhecimento primário) sobre a qual se exercia a elaboração conceitual (conhecimento secundário).[32] Revistos e discutidos por Decroly e Ferrière no século XX, os centros de interesse eram utilizados para envolver toda a classe no estudo de temas específicos, permitindo conciliar a ação individual e o desenvolvimento de um trabalho coletivo, e indicavam a atuação da criança como experimentadora ativa. Ganhavam relevo, especialmente quando aprimorados pela noção de método de projetos, que para os educadores renovados, como Maria dos Reis Campos,[33] apresentava-se como o método que melhor se adaptava aos ideais "escolanovistas" porque colocava o aluno diante da necessidade de traçar e realizar planos para solucionar problemas da vida prática.

Os novos museus escolares e de classe, em lugar de mostruários de vidro nos quais se colecionavam espécimes animais, vegetais e minerais, pretendiam acompanhar a atividade escolar. As coleções deixavam de ser estáveis e abertas unicamente à visualização e passavam a ser constantemente alteradas, variando conforme os interesses das crianças e do trabalho escolar. Potes de plantas em germinação, figuras recortadas, desenhos infantis e tabuleiros de areia para modelagem conjunta constituíam-se nos "novos" objetos que figuravam nos museus de sala.

Nos museus escolares, a repartição dos objetos segundo os reinos da natureza era abandonada e uma "feição declaradamente social"[34] organizava as partições que se realizavam nos eixos: educação física e higiene; educação científica (inclusive história e geografia), educação doméstica e educação cívica.

Afirmava Everardo Backheuser, administrador do Museu Pedagógico Central:

> De fato, a organização dos museus pedagógicos deve ser feita agora de

> modo bem diferente do que era anteriormente. Havendo mudado a orientação pedagógica do ensino, cumpre também que os museus escolares tenham o seu arranjo guiado por outras diretrizes mais de acordo com os princípios da chamada escola nova.

Não apenas tinham-se alterado as orientações pedagógicas, mas a própria concepção das ciências naturais incorporada pelo universo escolar. O método intuitivo, baseado no princípio de que a educação deveria recapitular no indivíduo o processo de evolução da humanidade, atrelava a pedagogia ao evolucionismo spenceriano (a lei de recapitulação abreviada).[35]

Nesse sentido, o conhecimento da natureza e as lições de coisas preparavam o escolar para uma concepção evolucionista da ciência e do homem. Ao reforçar a natureza como paradigma das ciências, dentre elas a biologia, e ao desprestigiar a memória como meio de aquisição de conhecimentos reafirmava os determinismos raciais presentes no universo mental oitocentista.

Os anos 20 viam descortinar uma nova percepção da relação entre ciência natural e educação. A construção de uma nação brasileira, amálgama de brancos, negros e imigrantes, colocava como desafio a "regeneração social", que para os educadores "escolanovistas" só poderia ser atingida pela educação das massas.

> Para os novos intérpretes do Brasil que entram em cena nos anos 20, as teorias racistas que, desde o século anterior, constituíam a linguagem pela qual era formulada a questão nacional, são, assim, relativizadas por uma nova crença: a de que saúde e educação eram fatores capazes de operar a regeneração das populações brasileiras.[36]

Questionavam-se os determinismos raciais e a educação apresentava-se como possibilidade de produzir um novo cidadão brasileiro pela introjeção de hábitos higiênicos. Parafraseando-se a formulação de Ferrière, a educação deveria servir para desenvolver o indivíduo do "interior para o exterior", disciplinando-o não pela autoridade externa, mas pela atitude consentida.

COMENTÁRIOS FINAIS

As mudanças operadas nas práticas e nos saberes escolares nos anos 20 e 30 ocorriam em função de um conjunto de preocupações. Por um lado, os educadores renovados pretendiam

acompanhar as discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação européia e norte-americana. Nesse sentido, não apenas liam textos estrangeiros como empreendiam esforços para tornar a bibliografia internacional acessível ao magistério público brasileiro, por meio da tradução e publicação no Brasil de várias obras.

A criação de linhas editoriais, como a *Biblioteca de educação*, em 1927, dirigida por Lourenço Filho para a Cia. Melhoramentos de São Paulo, como a *Coleção pedagógica* em 1929, organizada por Paulo Maranhão para a F. Briguiet & Cia., e como a *Biblioteca pedagógica brasileira* em 1931, administrada por Fernando de Azevedo para a Cia. Editora Nacional, foram exemplos desses esforços.

Utilizavam-se, ainda, dessa literatura estrangeira para respaldar sua ação educativa no território nacional. Por isso não é de estranhar o recurso a Lister, Freeman, Dotrens em suas pesquisas, ou a recorrência a citações de Ferrière, Decroly e Dewey em seus trabalhos, dentre muitos outros educadores estrangeiros indicados. Tanto a seleção das obras traduzidas quanto a dos trechos citados davam indícios para a percepção dos modos particulares como o "escolanovismo" brasileiro apropriou-se da discussão internacional sobre educação.

Congressos, conferências e cruzadas constituíram-se em outras estratégias de difusão do pensamento "escolanovista", à medida que acolhiam professores de diferentes níveis para debate de temas específicos, como higiene escolar, métodos de projetos, museus escolares e muitos outros, e que atingiam pela sua divulgação na mídia impressa e radiofônica parcelas da população de vários centros urbanos.

Mas essas preocupações não se resumiam a apresentar e discutir o pensamento exógeno. Adaptar as teorias estrangeiras à realidade nacional e produzir investigações sobre as características da escola, da criança e do adolescente brasileiro eram outros interesses manifestados pelos "escolanovistas".

A escola laboratório, aqui, apresentava-se como uma possível síntese. Oferecendo-se para teste das propostas elaboradas no exterior, abria-se à observação e à sistematização do comportamento infantil, à experimentação de novos métodos e práticas pedagógicas enraizados na realidade brasileira, à construção de escalas e medidas, permitindo a elaboração de parâmetros científicos ao desenvolvimento dos novos hábitos sociais e sua avaliação em padrões brasileiros, bem como à visibilidade das mudanças implementadas pela ação dos educadores renovados no Brasil.

Os inquéritos constituíam-se em outra forma de investigar a realidade educacional brasileira. Pretendiam, além de consultar especialistas para debate de questões pedagógicas, detectar aspectos quantitativos da escolarização no Brasil. Censos sobre a população em idade escolar foram apenas um exemplo. Estava claro para os educadores renovados que

se para muitos países a escola já representava a incorporação de largas parcelas da sociedade, no Brasil ela era ainda insipiente, alcançando a alfabetização apenas 20% da população nacional.

Estender para todo o território nacional as condições materiais e técnicas da escola de massas[37] era o grande desafio que associava as largas dimensões do Brasil à sua diversidade cultural e populacional. Terra de imigrantes, educar o Brasil significava, para além de nacionalizar o estrangeiro, "abrasileirar o brasileiro".

> *Organizar o trabalho nacional* com recurso da escola, *civilizando* as populações negras e mestiças até então inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da *descoberta* feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o *grande problema nacional* por sua capacidade de *regenerar* as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e incutindo-lhes hábitos de trabalho.[38] (Grifos da autora.)

Se as conquistas educacionais do fim do século XIX não se haviam estendido a todo o Brasil, a proposta dos anos 20 e 30 não era simplesmente levar o "modelo escolar" então constituído a outras regiões. Mais que isso, o discurso "escolanovista" operava ressignificações em vários aspectos das inovações oitocentistas.

O método de projetos questionava a rígida repartição de horários da escola primária. Anteriormente relacionada à higiene e a características "biológicas" do aluno, a divisão consecutiva do tempo escolar em atividades era substituída pelo tempo "psicológico" do interesse.

Projetos realizados pelos alunos e alunas em conformidade ao discurso escolanovista da década de 30.

> Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaria abandonar.[39]

O método de projetos, ainda, organizava diferentemente o espaço escolar. As carteiras fixas, substituídas pelas móveis, abandonavam a ordenação em fileiras e buscavam, na associação, oferecer condições para o trabalho em grupo.

> A escola passou a ser uma escola muito mais liberal, muito mais alegre. Só você ver a criança sentada junto... de quatro, mesinhas de quatro para trabalharem juntas e trabalhavam juntas, trabalhavam em colaboração.[40]

Na fotografia divulgada pelo Instituto de Educação do Distrito Federal, por meio de sua revista *Arquivos do Instituto de Educação*, em 1934, a sala de aula da escola primária foi registrada produzindo tal representação do trabalho de projetos, realizado por alunos e alunas, em seu horário livre, conforme indica a legenda:

> Os alunos trabalham em grupos, organizados por eles próprios, para a realização de pequenos 'projetos'.

Na reorganização do espaço e reordenação do tempo, uma nova relação entre professor e aluno se estabelecia.

> As professoras antigamente eram muito mais severas, não é? E a professora do tempo do Anísio Teixeira que foi quando mais ou menos, quando eu comecei a minha vida de professora, ela tinha assim, um contato direto com a criança. Ela sentava no meio da criança na sala de aula.[41]

O aluno observador era substituído pelo experimentador, enquanto a higiene via-se corrigida pela psicopedagogia. O ensino dava lugar à aprendizagem. Racionalização e eficiência eram máximas que se impunham ao trabalho do aluno.

> A pedagogia deixava-se impregnar pelo novos ritmos da sociedade da técnica e do maquinismo. Ritmos que faziam entrever modalidades inéditas de intervenção disciplinar. Assim, caberia ao professor 'guiar' a 'liberdade' do aluno de modo a garantir que o 'máximo de frutos' fosse 'obtido com um mínimo de tempo e esforços perdidos'. Assim, também urgia evitar que o 'interesse' do aluno — peça fundamental da nova pedagogia — se transformasse em 'paixão', princípio 'intempestivo' de 'escolhas caprichosas'.[42]

Nesse movimento, mais do que atualizar os princípios e as práticas educativas do fim do século XIX, a escola nova promoveu, nos anos 20, rupturas nos saberes e fazeres escolares. Não constituiu um novo "modelo escolar", mas produziu novas "formas" e alterou a "cultura escolar".[43]

de divulgação da Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, criado na gestão Azevedo. BERNARDEZ, Manoel. "A nova política de educação no Brasil". *Boletim de Educação Pública* 1 (3): 299-346, jul./set. 1930.

[2] CARVALHO, Marta M. C. de. "Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas". In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 269-87.

[3] VIDAL, Diana G. e GVIRTZ, Silvina. "O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880-1940". In: *Revista Brasileira de Educação* (8): 13-30, maio/ago. 1998.

[4] BITTENCOURT, Circe M. F. "Práticas de leitura em livros didáticos". In: *Revista da Faculdade de Educação*, 22 (1): 89-110, jan./jun. 1996, p. 96.

[5] VIDAL, Diana G. "Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30". In: *Revista da Faculdade de Educação* 24 (1): 126-140, jan./jun. 1998.

[6] MARQUES, Orminda I. *A escrita na escola primária*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1936, p. 17.

[7] Idem.

[8] "[Na escola nova] Quer-se substituir o sistema educativo que atuava de *fora para dentro, por meio de autoridade*, pelo que desperta e desenvolve as faculdades inatas da criança permitindo-lhe um desenvolvimento do *interior para o exterior*, com o menor esforço possível. Com isso não queremos dar a entender que se deva evitar toda a fadiga, condição necessária para qualquer progresso positivo, mas apenas a fadiga inútil e prejudicial". FERRIÈRE, Ad. *A lei biogenética e a escola activa*. São Paulo: Cia. Melhoramentos de São Paulo, 1929, p. 16. (Grifos do autor.)

[9] ANDERSON. "O ensino de calligraphia". In: *Educação*, 7 (3): 231-261, jun. 1929, p. 235.

[10] MARQUES, op. cit., p: 165.

[11] LOURENÇO FILHO In: MARQUES, op. cit., p. 6.

[12] MARQUES, op. cit., p. 76 e seg.

[13] LOURENÇO FILHO. *Testes ABC*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952, 4. ed. p. 33.

[14] CHARTIER, Anne-Marie. *Os analfabetos de Jules Ferry: reflexões sobre a escolarização do escrito entre os século XIX e XX*, 1992, mimeo.

[15] MATTOS, Ilmar R. "Texto, ledores e formação do povo. Escrita e leitura na formação do estado imperial brasileiro". In: *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil (1500-1970)*. Actas do I Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 559.

[16] VALDEMARIM, Vera Teresa. "Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado". In: SOUZA, R. F. et al. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: UNESP — Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 63-106.

[17] BITTENCOURT, op. cit., p. 97-8.

[18] 1896 Apud BITTENCOURT, op. cit., p. 97.

[19] GRAY, William. "Principais reformas modernas do ensino da leitura". In: *Educação* 4 (4): 42-61, dez. 1933.

[20] LOURENÇO FILHO, op. cit., p. 36.

[21] SILVEIRA, Juracy. *Relatório apresentado pela diretora da Escola Vicente Licínio Cardoso (3-8) ao Exmo. Sr. Superintendente da 3ª circunscrição de Ensino Elementar, 1933*. Arquivo Anísio Teixeira, AT/ SILVEIRA, J. pi 33.00.00, Rolo 3 Fot. 293 e seg., CPDOC/FGV, p. 5.

[22] SILVEIRA, op. cit., p. 8.

[23] VIDAL, Diana G. "Desembaraçando algumas falas: aspectos das reformas Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira no Distrito Federal (1927-1935)". In: *Cadernos de História & Filosofia da Educação,* Faculdade de Educação-USP, 2 (4): 75-98, 1998.

_____. "Práticas de leitura na escola brasileira dos anos 1920 e 1930". In: FARIA FILHO, Luciano M. de (org.). *Modos de ler, formas de escrever.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 87-116.

_____. "Livros por toda a parte: o ensino ativo e a racionalização da leitura nos anos 1920 e 1930 no Brasil". In: ABREU, Márcia. (org.) *Leituras, histórias e histórias de leitura.* Campinas: Mercado das Letras, 1999.

_____. "Por uma pedagogia do olhar: os museus escolares no fim do século XIX." In: VIDAL, D. G. e SOUZA, M. C .C. C. de. *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

[24] CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. "L'invention du quotidien: une lecture des usages". In: *Le Debat* (49): 97-108, mar./avr. 1988, p. 104.

[25] SOUZA, Rosa Fátima de. "Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil". In: SOUZA, R. F. et al. *O legado educacional do século XIX.* Araraquara: UNESP — Faculdade de Ciências e Letras, 1998, p. 19-62.

[26] *Decreto n. 248, de 26 jul. 1894,* p. 173, art. 9º.

[27] VIDAL, op. cit.

[28] FRAZÃO, Manoel José Pereira. "14ª Questão". *Actas e pareceres do Congresso da Instrucção,* 1882-1883. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1884, p. 3-5.

[29] VIDAL, op. cit.

[30] GALHANONE, Luiz. "As bibliothecas e os museus escolares em face das novas téchnicas do ensino". In: *Revista de Educação* 8: 123-133, 1934, p. 128.

[31] AZEVEDO, Fernando de. "A Escola Nova e a Reforma". *Boletim de Educação Pública* 1 (1): 7-23, jan./mar. 1930.

[32] ORTEGA Y GASSET. "Prólogo". In: HERBART, Johann F. *Pedagogia general derivada del fin de la educación.* Madrid: Ediciones de la Lectura, s.d., p. 11.

[33] CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola moderna conceitos e práticas.* Rio de Janeiro Livraria Francisco Alves, 1936, p. 182.

[34] BACKHEUSER, E. "Museus escolares". *Jornal do Brasil,* 20 jul. 1929.

[35] CARVALHO, op. cit., p. 281.

[36] Ibidem, p. 283.

[37] CARVALHO, Marta M. C. "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos C. (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: Universidade São Francisco/Contexto, 1998, p. 329-54.

[38] CARVALHO, op. cit., p. 281-82.

[39] AZEVEDO, op. cit., p. 15.

[40] Entrevista realizada no Rio de Janeiro em 21 de abril de 1999. D. Yollanda do Nascimento Silva entrou para a escola primária, no Rio de Janeiro, em 1916 e começou a atuar como professora primária, também na cidade do Rio de Janeiro, em 1930.

[41] Idem.

[42] CARVALHO, op. cit., p. 285.

[43] Esse artigo foi elaborado a partir de pesquisa financiada pela FAPESP e pelo CNPq.

MEDICINA, HIGIENE E EDUCAÇÃO ESCOLAR

JOSÉ G. GONDRA

> A escola, nas nações fórtes, é a officina da nacionalidade. É nella que se forja a tempera de ações dos povos que conduzem á civilização.[1]

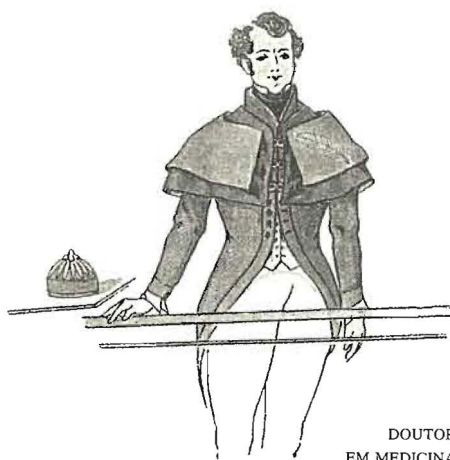
Neste trabalho são tratados aspectos da história da educação brasileira que não se restringem ao século republicano, tampouco pretende a abrangência dos 500 anos ou mais, nucleando-se, portanto, no século XIX, que coincide com o desafio e a ousadia de se organizar um Estado Nacional. Ao deter-me nessa época, procuro analisar se e como a educação escolar compareceu no interior desse amplo projeto de constituição do Brasil como Estado Nacional Independente.[2] A questão pode ser ainda melhor desdobrada pois, a rigor, o que examino é a formulação de um projeto para a escola enunciado em nome da ciência, isto é, em nome da razão, no século que recebeu o legado das formulações iluministas, tendo como tarefa e desafio apropriar-se de seus frutos e, ao mesmo tempo, reciclá-los em virtude das novas descobertas da Ciência e do crescente desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, tematizo algumas relações entre medicina, educação e sociedade refletindo sobre o processo de constituição da ordem médica no Brasil e das ações realizadas nessa direção, privilegiando, para tanto, um exame de características da razão médica, sua institucionalização, seus agentes, bem como a produção discursiva voltada para modelação do objeto educacional, questões pouco examinadas na historiografia da educação brasileira.

De modo geral, o exame do processo de escolarização brasileiro a partir do século XIX encontra-se sustentado nos elementos recolhidos em fontes legislativas e estatísticas, ora admitindo-se que traduzem expressamente os avanços e os progressos instaurados no que diz respeito à questão educacional, ora afirmando os limites do discurso legislativo, apontando para o fracasso das iniciativas desenvolvidas nesse período.[3] Essa modalidade de escrita da história da

educação considera, fundamentalmente, as políticas para o setor e seus resultados, isto é, os projetos em execução e os produtos por eles deixados, de acordo com o que foi extraído das fontes e o modo pelo qual foram trabalhadas. Um dos resultados dessa operação seria o negligenciamento de outros projetos e processos de modelação para o setor educacional, de cuja mediação resultaram, dentre outros aspectos, a "lei" e o "número". Um outro resultado seria a desconsideração da "zona de interseção"[4] entre os projetos e seus produtos ou entre "o instituído e o projetado". Assim sendo, essa tradicional forma de fazer e escrever a História da Educação Brasileira tem margeado ou, até mesmo, excluído sujeitos, processos, projetos e práticas cotidianas. Um desses projetos, sistematicamente esquecido, consiste naquele oriundo da ordem médica.[5] Mais recentemente, contudo, alguns trabalhos de pesquisa em história da educação brasileira[6] vêm demonstrando interesse no estudo do projeto educacional gestado no interior da ordem médica[7] e/ou por seus "delegados".

Nesse sentido, cabe examinar elementos presentes no projeto educacional forjado pelos médicos ao longo do século XIX, buscando reconhecer as representações que, por intermédio dos mesmos, se procurou ou se desejou instaurar. Em outros termos, trata-se de refletir acerca do problema educacional no Brasil tomando como referência especial a Corte, a partir de contribuições geradas em nome da Ciência Médica e da racionalidade que lhe dá suporte, as quais encontram-se encarnadas nas instituições criadas para consolidar o chamado campo médico no Brasil (Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro — FMRJ e Academia Imperial de Medicina — AIM), bem como

Vestes designavam distinção e hierarquia (1839).

PROFESSOR

DOUTOR EM MEDICINA

nos agentes que nelas atuam e em seu nome (os professores da Faculdade de Medicina, os alunos e os formados organizados em torno da sociedade da Ciência, médica ou não).

PRODUÇÃO DA RAZÃO MÉDICA

A agenda médica ao longo do século XIX, no Brasil, reservou um lugar especial para os problemas da ordem social, incluindo-se aí a questão da formação sistematizada das novas gerações, isto é, da educação escolar. Esse agendamento coincide com o próprio processo de consolidação e legitimação da ciência médica ocidental que, ao tratar de objetos da vida social, descreve-os também como objetos da medicina, abrigando-os em sua órbita e expandindo, assim, os domínios desse saber. O ramo da medicina que se ocupou da descrição e redescrição dos objetos sociais, em conformidade com os cânones dessa Ciência, foi designado como Higiene, ramo que se preocupou, sobretudo, com uma medicina do social. Interessa-nos, então, interrogar: como se deu a inclusão das questões relativas à educação escolar no interior das preocupações médico-higiênicas?

Um breve mapeamento desse processo permite-nos estabelecer uma rede de comunicação e de diálogo entre brasileiros e estrangeiros, uma interlocução entre homens do século XIX e homens dos séculos XVII e XVIII, da Inglaterra e da França. Para efeito de nossa reflexão, tomo por base as freqüentes referências de médicos brasileiros ao médico-filósofo inglês John Locke e ao pensador francês J. J. Rousseau. Iluministas ambos, apóstolos da crença no poder do conhecimento e da razão, ao mesmo tempo em que anunciavam, defendiam e justificavam a construção de uma nova ordem não mais fundada nas hierarquias do sangue, mas nas hierarquias da propriedade, dentre elas a do saber. Não de qualquer saber, mas, sobretudo, daqueles saberes fundados e fundadores da Ciência.[8] Essa rede de interlocução, ao atravessar oceano, terras e circunscrever um longo período, indica irradiação, acumulação e fortalecimento da fé no poder redentor da razão científica, bem como no de seus representantes, instituições e estratégias de ação.

Irradiar, acumular e fortalecer representaram ações que demandaram tensões e disputas de modo a obter legitimidade para o discurso que, então, passava a ser enunciado pela e em favor da razão médica contra os demais discursos e práticas voltados para a manutenção e prolongamento da vida. Nesse sentido, estabeleceu-se uma espécie de combate que elegeu duas frentes de atuação: uma que poderíamos caracterizar como mais interna à medicina e outra mais externa. Na primeira eram identificados como inimigos os adeptos da homeopatia,[9] da helvética[10] e da medicina dita oriental. Na segunda localizavam-se aqueles que eram chamados de curandeiros, benzedeiras, bruxos, mágicos, indígenas, escravos e curiosos. Em comum, nesse combate, estava a disposição em instaurar em uma região de ilegitimidade todos os

discursos e práticas produzidos e reproduzidos nesse universo heterogêneo, constituindo-os como charlatães.[11]

O combate supunha o fabrico de armas e seu adequado e competente manejo. Nesse sentido é necessário distinguir, pelo menos, duas poderosas armas fabricadas para combater os inimigos internos e externos da ordem médica. Uma primeira é a constituição de uma sociedade científica que reunisse e integrasse os homens que exerciam legal e oficialmente a ciência médica. Foi com essa intenção que em 28 de maio de 1829 um grupo de médicos[12] fundou, no Rio de Janeiro, uma Sociedade Médica que se propunha a tratar dos interesses médico-sociais e do ensino da Medicina, tudo isso sob os auspícios do governo.

Uma segunda arma contra os "charlatães" constitui-se na própria formação dos médicos e, nesse sentido, é necessário ter em mente o processo de escolarização a que os futuros médicos passaram a ser submetidos para terem assegurado o direito ao exercício profissional.[13] Sendo mais preciso, a escola de formação integra um complexo projeto desenvolvido pela corporação médica com vistas a obter e manter o controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina, funcionando como uma eficaz estratégia para garantir o monopólio sobre a "arte de curar".

A formação escolar é critério, exigência e condição necessária para o pleno exercício do fazer médico.

Vários procedimentos concorrem para a constituição de um monopólio sobre a "arte de curar": conhecimentos ou matérias médicas mais especializadas, elevação do seu número, fixação da necessidade de uma formação de longa duração, estabelecimento de professores-médicos especializados para cada uma das matérias, distribuição do tempo escolar, de regras de avaliação, separação de competências entre o médico, o farmacêutico e a parteira, bem como a proibição da atividade dos leigos postas em uma região não mais apenas de ilegitimidade, mas, desde então, também de ilegalidade. Em conjunto, tais medidas contribuem para que as faculdades passem a ser reconhecidas como um espaço de saber específico, como um templo do saber e da racionalidade médica. Esse princípio, a despeito das reformas dos cursos médicos que se sucederam ao longo do século XIX, não foi alterado. Como pedra fundamental no edifício do templo da razão médica, a formação escolar é critério, exigência e condição necessária para o pleno exercício do fazer médico, embora isso não seja suficiente para garantir o seu pleno

êxito, conforme assinalam os historiadores da Medicina e as memórias históricas[14] da Faculdade escritas na segunda metade do século passado.

SABERES E OBJETOS DA RAZÃO MÉDICA

Eliminar ou minimizar os sofrimentos do ser humano e, ainda, conforme a "fórmula" do juramento a ser pronunciado na cerimônia de colação de grau, ser "sempre fiel aos deveres de honra, da ciência e da caridade", constituir-se-iam nos grandes compromissos dos médicos, os quais seriam forjados na longa formação. Nesse sentido, os saberes e os objetos da razão médica podem ser identificados pelas disciplinas ensinadas na escola médica. Mas não exclusivamente. Os temas discutidos no âmbito da Academia Imperial de Medicina também indiciam os objetos que a Ciência Médica desejava recobrir, além daqueles que constam nos periódicos produzidos pelos médicos, bem como em outras práticas por eles desenvolvidas, tais como as literárias ou a de autoria de manuais e de obras escolares.[15] Entendo, contra uma perspectiva de análise dos discursos e das práticas desencarnados de suas condições de produção, que tais atos concorrem para conformar o campo médico e devem ser analisados associando-os ao modo como os produtos materiais e as práticas são "consumidos" pelos destinatários. Procurando examinar o "projetado" e as respostas emitidas pelos usuários, poderíamos, a título de esforço, considerar as disciplinas escolares e o discurso emitido nas teses escritas pelos alunos, para tentar perceber o grau de realização daquilo que a Faculdade procurou modelar por intermédio dos saberes e objetos incluídos no projeto de escolarização. Para tanto vou me deter em um ano apenas, o ano de 1886. Dois anos depois da aprovação da reforma de 1884. Essa data sugere que, naquele ano, as regras daqueles estatutos já encontravam-se em vigor, como se pode perceber, por exemplo, no quadro das 26 disciplinas impresso

Panorama do Rio de Janeiro. Destaque para estabelecimentos da ordem médica.

nas teses defendidas nesse ano, coincidente com o previsto nos referidos estatutos.

No ano de 1886 foram defendidas 112 teses que podem ser agrupadas em três classes:

I- as que tratam das cirurgias e patologias específicas;

II- as que tratam de questões de ordem social e/ou moral e

III- as que se ocupam de questões com características das outras duas classes, como se encontra exemplificado no quadro 1.

QUADRO 1

CLASSIFICAÇÃO DAS TESES DEFENDIDAS NA FACULDADE DE MEDICINA DO RIO DE JANEIRO EM 1886

CLASSES	TESE - EXEMPLOS	AUTOR
Cirurgias e Patologias	Da amputação de Pirogoff, suas indicações e contra-indicações	Fernando Ferreira Barreto
Sociais e/ou Morais	Das allucinações, sua importância no diagnostico da alienação	Henrique Augusto de Mello e Senna
Mistas	Diagnostico differencial entre as diversas especies de cirrhose hepatica	Antonio Cavalcanti Sobral

Esse expressivo número de 112 teses, com visível concentração na primeira classe, encontra-se vinculado ao quadro disciplinar em vigor na Faculdade, como pode ser checado por intermédio das disciplinas que compunham o curso médico.[16] Do mesmo modo que nas teses, a maior incidência temática das disciplinas do curso médico também recai nos aspectos cirúrgicos e patológicos, o que ajuda a explicar a concentração de teses nesses temas.

A despeito de uma concentração nos aspectos mais técnicos ou especializados é possível evidenciar ao longo da formação médica uma dispersão, a qual exprime uma disposição de recobrir objetos, os mais distintos possíveis, que consistem naqueles incluídos nas classes II e III. Essa disposição pode ser definida[17] como um projeto de prevenção contra a doença antes mesmo que ela eclodisse, o que implicaria tanto a existência de um saber médico sobre a cidade e sua população, quanto a presença do médico como uma autoridade que intervém na vida social, decidindo, planejando e executando medidas ao mesmo tempo médicas e políticas. Essa perspectiva da Medicina institucionalizou-se no Brasil de forma definitiva ao longo

do século XIX, tempo em que foram inaugurados dois de seus traços mais caros: o de que a medicina deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de sua prática, e o de que deveria constituir-se como apoio indispensável ao exercício de poder por parte do Estado. Essa nova configuração da medicina representou um deslocamento da doença para a saúde pois:

> Não é mais a ação direta e lacunar sobre a doença como essência isolada e específica que move o projeto médico. O 'médico político' deve dificultar ou impedir o aparecimento da doença, lutando, ao nível de suas causas, contra tudo o que na sociedade pode interferir no bem-estar físico e moral. A inserção do indivíduo na sociedade, a necessidade de conhecer o meio e agir para proteger o indivíduo de um perigo ao mesmo tempo médico e político não significa porém que a Medicina sai de seu campo próprio de ação.[18] Se a sociedade, por sua desorganização e mal funcionamento, é causa de doença, a Medicina deve refletir e atuar sobre seus componentes naturais, urbanísticos e institucionais visando a neutralizar todo o perigo possível; nasce a periculosidade e com ela a prevenção.[19]

O referido deslocamento colabora para constituir uma nova representação dos próprios agentes da medicina e daqueles outros que, com esse movimento, são inseridos em uma extensa e imprecisa zona designada de charlatania, nas quais outros sujeitos, discursos e práticas desenvolvidos em nome da saúde serão inscritos. Os médicos formados com base nesse deslocamento seriam portadores de uma insuficiente competência se fossem descritos e reconhecidos, exclusivamente, como homens responsáveis pela adoção de uma tecnologia da cura. Esse movimento constituiu-se em um esforço para que os médicos passassem a ser identificados, também, como cientistas do social e, para tanto, buscaram integrar à lógica da razão médica outros saberes, como a estatística, a geografia, a demografia, a topografia e a história. Com isso, tornar-se-iam planejadores do urbano:

> As grandes transformações da cidade estiveram a partir de então ligadas à questão da saúde; torna-se enfim, analista de instituições: transforma o hospital — antes órgão de assistência aos pobres — em 'máquina de curar'; cria o hospício como enclausuramento disciplinar do louco tornado doente mental; inaugura o espaço da clínica, condenando formas alternativas de cura; oferece um modelo de transformação à prisão e de formação à escola.[20]

Na expansão da medicina, a escola não é esquecida nem a educação de um modo mais geral, pois, para formar as novas gerações seria necessário uma intervenção não apenas no espaço público da escola, mas, também, no espaço privado da casa. Pais e mestres constituem-se, portanto, nos principais destinatários das prescrições médicas quando se trata da educação. No que se refere aos primeiros, o Dr. Menezes[21] adverte que se "os olhos da lei" pudessem penetrar o interior das famílias e, com sua força, extirpar os abusos que a ignorância introduzia na educação física dos

infantes, ela acharia na medicina as regras convenientes para a realização daquele procedimento. A ignorância é, pois, o argumento fabricado e mobilizado de modo a fornecer legitimidade para as intervenções na esfera educacional, realizadas em nome e em favor da ordem médica, que interferirá nas representações acerca da infância, da família, da casa, da escola e dos mestres. Os primeiros descritos como incapazes e os últimos, como inadequados. Ambos precisariam ser reinventados em nome de um futuro anunciado pela medicina e para o qual contribui e trabalha de modo decisivo.

Nesse futuro prometido pela ordem médica imperaria a ordem, desapareceriam os excessos e o pacto social reencontraria sua "essência": "Enquanto conhecimento e enquanto prática, a medicina coloca-se como base para a construção desta nova ordem". Desse futuro anunciado. Apresentando-se como vanguarda da civilização, a medicina definia seu papel pedagógico pela necessidade de difusão de um saber e de uma verdade que fundamentavam a ação coordenada de todos, já que no corpo médico residiria "a verdade" a ser ensinada tanto "ao governo quanto à população, que são ignorantes,"[22] justificativa para a adoção de medidas médico-higiênicas, tanto na esfera pública quanto no universo privado. Cabe examinar a tarefa que reservavam à educação escolar e como ela deveria ser ordenada de modo a participar desse projeto de erradicação da ignorância e de produção de um futuro ordeiro, homogêneo e civilizado.

DISCURSO MÉDICO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como a questão da escolarização inicial está posta e tratada na trama discursiva tecida pelos médicos? A educação escolar representada no interior da ordem médica pode ser compreendida em uma grade que defende tanto a necessidade de escolas como um modo moderno ou iluminista de instalação desse modelo de formação de homens e mulheres. Necessidade, por sua vez, produzida pelo discurso identificador da barbárie, desordem, dispersão e degeneração dos homens e da sociedade como inimigos de um novo mundo que se desejava instaurar, fundado na razão em novas formas de produção e de trabalho; isto é, um mundo concebido e desejado pelos Estados burgueses. Assim sendo, a educação não mais poderia permanecer vinculada à esfera privada, fosse ela a da religião ou a da casa. Educar, pois, nessa nova perspectiva, passava a exigir a invenção de uma

nova organização a ser instalada em obediência aos imperativos dessa nova sociedade que se queria fundar; para a qual a escola deveria concorrer favorecendo o estabelecimento de um processo de formação de longo prazo, durante o qual os indivíduos fossem educados pelas (e para) as práticas desse mundo fabricado pela razão ilustrada e que se constituísse em uma experiência útil à nova ordem. Como veremos, a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado — religioso ou familiar — o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas. Para tanto, apela-se aos argumentos científicos que recobrem um amplo espectro de questões vinculadas à escola, tais como o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais. Do modelo higiênico de escola destaquei, em virtude das características deste trabalho, três desses elementos para submetê-los à análise: o problema do espaço escolar, do corpo e das leituras autorizadas e censuradas pela/na escola.

Na Corte,[23] a formulação e a autoria do projeto médico-higiênico voltado para a organização escolar pode ser identificado tanto no lugar de formação dos futuros médicos (FMRJ) como no lugar de organização científica da corporação médica (AIM). No primeiro, isso pode ser evidenciado especialmente por intermédio da presença da disciplina "História da Medicina e Higiene" na grade curricular e pela recorrência desse tema nas teses que os alunos eram obrigados a defender ao término de seus cursos para obtenção do título de doutor. No segundo, isso pode ser verificado nas discussões promovidas pela sociedade da ciência médica e registradas nos Boletins da referida Academia.[24]

Do projeto higienista, em seu desdobramento escolar, detivemonos nos três aspectos anteriormente mencionados (espaço, corpo e leitura). Com isso, pretendemos apresentar um quadro de referência que indicie minimamente a perspectiva do projeto médico-higiênico, procurando analisar as respostas aos desafios e às deliberações de se construir, na Corte e no Brasil, uma sociedade de escolas; enfim, uma sociedade higienizada com o auxílio da organização escolar. Para tanto, constituiu-se um questionário com três indagações com o qual passo a trabalhar:

1- Como a Higiene trata a questão do espaço escolar?

2- Como a questão do corpo é tratada nos discursos dos higienistas?

3- Ao se remeter à questão da leitura escolar, quais as recomendações estabelecidas pela ordem médico-higiênica?

EDIFICAR E HIGIENIZAR — O ESPAÇO ESCOLAR

A decisão de instalar escolas encontra-se visceralmente ligada às

condições físicas do lugar em que deveria funcionar, isto é, as condições topográficas, climáticas, sanitárias, atmosféricas, de ventilação, de iluminação, de salubridade, das águas e de proximidade ou não das aglomerações urbanas.[25] No caso da Corte, os registros de insalubridade são bastante freqüentes, seja da parte dos viajantes estrangeiros, seja da parte das autoridades preocupadas com as epidemias e os altos índices de mortalidade, sobretudo a infantil. Evidências que levaram o Dr. Tavares em 1823 a clamar pela atenção das autoridades para o "desastroso quadro de insalubridade publica" existente na cidade do Rio de Janeiro.[26] Afastar-se desse quadro descrito e representado como negativo e insalubre constituía-se, pois, um critério para dispor sobre a localização das escolas obedecendo, assim, as leis de uma natureza saudável e produtora de saúde. Tal afastamento era visto como uma estratégia de produção de uma escola e de formação de indivíduos afinados com a pedagogia da natureza, recurso que, no limite, possibilitaria um redesenhamento do urbano e do humano.

O afastamento das aglomerações já era indicado por Rousseau no livro IV do "Emílio", em que trata da "Idade das Razões e das Paixões". Afastar-se do urbano era tido como um procedimento necessário para afastar "o seu Emílio" dos perigos, precipícios e abismos; metáforas empregadas para indicar os riscos gerados pelo ócio, solidão, leitura, vida indolente e sedentária, companhia das mulheres e dos jovens dos quais desejava proteger o seu aluno imaginário, um jovem entre 15 e 20 anos. É, pois, com essa intenção que apresenta, como norma, o isolamento do urbano, pois, para Rousseau "A precaução mais rápida e mais fácil é tirá-lo do perigo local. Levo-o primeiro para fora das cidades, para longe dos objetos capazes de tentá-

Sede da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro: luta por um edifício próprio e higienizado.

lo".[27] Admitia, contudo, a insuficiência dessa medida caso os objetos perigosos não fossem afastados das lembranças do jovem. Nesse momento, contudo, considero importante reter a defesa do isolamento do aluno "imaginário", aspecto que, pelo menos na Corte, será apropriado como critério para justificar a localização dos edifícios escolares. Tal critério comparece nos discursos dos higienistas e dos adeptos desse discurso como, por exemplo, nos escritos do advogado Rui Barbosa.

Dia 21 de dezembro de 1871. Sessão da AIM. Uma questão incomoda os médicos e a Medicina. Uma interrogação é formulada: "Concorrerá o modo porque são dirigidas entre nós a educação e instrucção da mocidade, para o benéfico desenvolvimento physico e moral do homem?" Tal indagação pode ser entendida como uma provocação à razão médica e, dentro da sistemática de funcionamento daquela sociedade, um dos seus membros titulares foi destacado para desenvolvê-la e respondê-la. Tarefa, então, desempenhada pelo Dr. Luiz Corrêa de Azevedo.[28]

Dia 6 de abril de 1872. Sessão da AIM. Uma resposta é oferecida por um médico à elite da corporação. Trata-se da resposta formulada pelo Dr. Corrêa à questão "imposta" nas antevésperas do natal do ano anterior pela Academia. Nessa resposta, o médico não hesita em demonstrar sua competência ao analisar globalmente a questão pela qual ficara responsável. Nessa resposta é possível perceber o recurso à estatística, meteorologia, topografia e geografia como saberes auxiliares à ordem médica para defender a posição acerca da localização das escolas. Ao diagnosticar o espaço do "valle" do Rio de Janeiro, o médico descreve-o como um imenso anfiteatro, como um vasto receptáculo de umidade, dando um solo apodrecido em águas estagnadas, em lodaçais desprezados e, alguns, até conservados. Além disso, critica o modo como o homem interveio na geografia carioca afirmando que velhas conveniências dos antigos colonos mergulharam choças e casebres dessa antiga cidade entre morros e desvios. Retendo um pouco mais seu olhar sobre a cidade, termina por descrevê-la como uma vala:

> "É como uma grande valla tortuosa em cujo leito se assentárão habitações, descurando-se de todas as condições de architectura e ventilação que a hygiene de nossos dias há sanccionado e aceito, e contra as quaes nenhum povo policiado e culto não tem nada a oppôr".[29]

Mas não é tudo. Ajustando ainda mais as lentes, o Dr. Corrêa afirma:

> O Rio de Janeiro, bem observado, é semelhante a um vasto cortiço, onde se abrigão classes de emigrantes immundos e ignorantes. Contra os erros desta classe, que é numerosa, e que também conta alguns ricos e poderosos, que póde fazer a classe intelligente e culta desta capital?
>
> Alta temperatura, humidade crescente, emanações de centros aglomerados de homens que economisão até na limpeza do corpo, fazem deste meio habitado, tornado em grande parte um lodaçal, um fóco de miasmas perennes, cuja acção a constituição medica de cada anno, torna o quadro nosologico caprichoso e complexo.[30]

Descrevendo a cidade como mal delineada, mal construída, mal ventilada, úmida, quente, fétida, insalubre, de arquitetura mesquinha e defeituosíssima no tocante aos trabalhos de higiene pública, polícia médica e educação higiênica, esse médico cria condições para recusar a instalação de prédios públicos junto a esse núcleo urbano, representando-o como foco continuado de males. Com isso define e defende a necessidade de reordenamento higiênico do espaço urbano e de suas edificações. E, também, do espaço escolar. No que se refere às forças que intervêm na formação higiênica da mocidade, esse médico prioriza três: a casa, a mãe e os colégios.

Ao referir-se aos colégios denuncia que, chegada essa hora, aí começava "a nova obra da mais culposa destruição do physico e do moral da mocidade", pois, para ele, esses estabelecimentos não passavam de indústrias em que se trocavam poucas coisas do saber humano por "algumas remunerações", assinalando também que eram casas onde a educação não era cuidada minuciosamente e aqueles que da família pouco levavam em termos de moral e costumes, deixavam esse pouco "nos dormitórios e folguedos". Além disso, de acordo com as lentes desse médico, eram casas mal ventiladas e com nenhuma capacidade para comportar o número de discípulos que recebiam, cujo ensino era vazio e enganoso, em meio à indisciplina que corroía a mocidade. Com base nesse diagnóstico, ele faz um veemente apelo aos homens de seu tempo, aos seus pares:

> Oh! Não. Homens da época e do Brazil, não consintais que o collegio seja uma perigosa banalidade industrial. Fazei delle um seio de educação e de sãos princípios de instrucção; fazei dos pequenos pensadores uteis e esforçados e, das meninas uteis mulheres mães do futuro, mães que resgatem a maternidade da criminosa indolencia em que jaz. Dissestes um dia que no Brazil, d'ahi em diante, ninguem mais nasceria escravo: pois bem; sede coherentes: Salvai na pia da familia e na pia da escola esses christãos, escravos da ignorância e da prejudicialissima falta de principios sãos de educação.[31]

O apelo, como se pode ver, pode ser desdobrado na educação feminina e na dos meninos. Dois focos no apelo enunciado pelo Dr. Corrêa. Ambos necessitando serem modificados por intermédio da adesão aos imperativos higiênicos, dentre os quais pode-se destacar a própria crença no poder indeterminado da educação. Modelada pela Higiene, a educação é representada como um elixir responsável pela instalação de uma nova era, como fica evidenciado na fala de conclusão do doutor. Na ótica

por ele defendida, a educação bem cuidada salvaria as mulheres e os filhos dos inconvenientes de uma vida antitropical. Uma sólida e adequada instrução daria a todos aquela segurança de si, aquela grave vontade de reclamar o que é para o bem de todos e todas as regras higiênicas e sociais que tornavam o homem um ente superior. A educação, continua ele, materialmente falando, "é como o suco gastrico, o único poderoso auxiliar para a digestão e, esta, sendo perfeita, é a garantia da força e da saude", cabendo aos médicos, "illustres e autorisados", salvar do aniquilamento o povo que, de acordo com o Dr. Corrêa, admirava e acreditava nos médicos (e na Medicina), já que eram homens da ilustração. Portanto, partidários e defensores da razão, a quem caberia, então, redimir os males da cidade, da casa, das mães, dos colégios e dos mestres, dentre outros.

A questão do espaço escolar, desdobrada nos aspectos da localização e da arquitetura, é partilhada por um jurista notável. Rui Barbosa, em 1882, publica um extenso parecer sobre instrução propondo uma ampla reforma do ensino primário e de várias instituições complementares da instrução pública. O XVIII capítulo dessa obra trata, especificamente, do aspecto da Higiene Escolar. Esse capítulo, apesar de escrito por um advogado, encontra-se fundamentado na ciência médica, o que pode ser evidenciado pelas recorrentes citações aos higienistas, tais como Riant, Fonssagrives, Buck e Guillaume, além de recorrer também a Rousseau, uma das "radicalidades iluministas",[32] cuja obra foi fartamente apropriada pelos médicos, especialmente o seu tratado sobre educação, "Emilio".

Com os pés no Brasil, mas com os olhos e os ouvidos na Europa e nos Estados Unidos, o advogado brasileiro inicia o capítulo sobre higiene escolar repetindo expressões de um primeiro- ministro do Reino Unido por intermédio do qual fixa sua posição sobre o tema da higiene. Aderindo ao conceito do chefe inglês, repete: "as questões de higiene sobreexcedem, pela sua importância, a todas as outras, e para um estadista realmente prático não as há superiores". Ao repetir essas palavras e adotá-las como concepção, volta-se para o Brasil diagnosticando, com base naquela chave de leitura, a imensidade do atraso científico e administrativo do país onde, pela higiene escolar, ainda não se havia começado a fazer nada.

Para demonstrar o quadro patológico da influência da escola na saúde das novas gerações, mantendo olhos e ouvidos na Europa e nos Estados Unidos com auxílio dos números (as estatísticas), apresenta uma lista das doenças produzidas e/ou agravadas na/pela escola: miopia, ambliopia, astenopia, desvios da coluna vertebral, cefalalgias, epistaxis e raquitismo. Com relação às três "anomalias" ou "degenerescências" do aparelho visual produzidas no correr dos anos escolares, uma causa é identificada: a arquitetura. Modo de construir que não levava em consideração as práticas de leitura, escrita e desenho que se dariam no interior dos estabelecimentos escolares. Como solução propõe uma nova arquitetura que, levando em consideração as

especificidades do edifício escolar, dispusesse as janelas das salas de um só lado, à esquerda dos alunos, de tal modo que todos os lugares ficassem plena e igualmente claros, reservados os meios de arejamento. Essa medida evitaria que as escolas continuassem a ser "fábrica de míopes", de acordo com os higienistas.

Dando continuidade à defesa da higiene escolar, Rui Barbosa faz questão de lembrar, além da arquitetura/iluminação/arejamento, outros elementos que dificultam a boa higiene escolar: a influência da vida urbana com seus "horizontes acanhados"; os compêndios e os manuais de leitura, que pela "qualidade dos caracteres, pela excessiva densidade da matéria impressa, pela escassez de espaços interlineares, cansam e extenuam as crianças"; e os processos "viciosos" de escrita, ordinariamente adotados nas escolas. Estes últimos, segundo ele, sobressaíam "na primeira ordem entre as origens capitais, não só das enfermidades da visão como das deformações do corpo geradas pela escola, a fatalidade das posições contrafeitas, a que os alunos são condenados entre nós pela mobília inadequada, de que geralmente nos servimos".[33]

Com relação ao mobiliário, dedica-se a difundir resultados de estudos feitos em diversos países da Europa para chegar a uma fórmula higiênica de construção e uso dos "bancos escolares", apresentado medidas, quadros, tabelas e resultados das investigações promovidas em nome da ordem médica. Do mesmo modo, outro critério que deveria definir regras para a engenharia civil seria a questão do consumo de ar. Definida a capacidade de consumo por indivíduo, esta deveria guiar a construção das salas e, conseqüentemente, a definição do número de alunos por sala e na escola como um todo. Outra vez, Rui apóia-se em estudos de higienistas, tabelas, quadros, medidas e diagnósticos partilhados pelos médicos. Para sintetizar parte de suas preocupações, ele afirma que nenhum dos Estados (civilizados) onde a escola era "uma realidade séria deixou, nem pode deixar, à mercê da ignorância, ao arbítrio dos interesses a disposição das casas do ensino popular"; enumerando os aspectos que deveriam ser levados em consideração:

Uma nova arquitetura evitaria que as escolas continuassem a ser fábricas de míopes.

> Desde a escolha do sítio, da qual disse um higienista que 'nada mede melhor o adiantamento da civilização de um povo', desde a exposição da escola, a sua orientação, até o número, o

> tamanho, a colocação das janelas; desde a qualidade do material até as dimensões das portas, as condições de isolamento das escadas, a forma curvilinea ou angular dos cantos; desde o ginásio que, nos países onde a educação comum está racionalmente organizada, como a Suíça e a Holanda, existe em todas as escolas rurais e urbanas, e de todas as escolas constitui parte essencial, desde o pátio de recreio com 5 ou 6 metros superficiais para cada aluno e o avarandado coberto para os dias de intempérie, com 1 metro, pelo menos, por criança, até a extensão, à situação e à inclinação da pedra no recinto da classe; desde a distribuição do tempo e a duração dos recreios; desde a luz e o ar até à temperatura; tudo no regimen da higiene escolar, está subordinado a leis científicas, cuja infração vitima as gerações novas, e fere o país no primeiro de seus interesses: a vitalidade da raça que o povoa.[34]

Esse detalhado roteiro para instalação de escolas reforça as teses da racionalidade médica que, na ótica do advogado baiano, deveriam ser transformadas em lei, porque frutos da ciência. No entanto, o roteiro da higiene e da higienização das escolas não se reduziria a essas medidas. Ele procura colonizar outros territórios e Rui Barbosa prossegue, afirmando que o papel da higiene escolar não deveria se limitar aos cuidados que acabara de enumerar, acrescentando que o domínio da organização escolar deveria abranger a profilaxia de todas as moléstias do homem na idade dos estudos primários; a regulamentação escrupulosa das medidas essenciais contra as doenças transmissíveis; a verificação do restabelecimento completo nos casos de enfermidade aguda ou contagiosa, chegando mesmo ao emprego sistemático da medicina preventiva contra o desenvolvimento das afecções constitucionais e crônicas e, também, das diáteses herdadas ou adquiridas nos primeiros anos. Nesse sentido, afirma que a escola seria o lugar privilegiado para se vacinar e revacinar os jovens e, para que esse conjunto de ações pudesse ser levado a um bom termo, propõe a criação do serviço de inspeção higiênica das escolas, a ser exercido por profissionais habilitados, os médicos-inspetores. Estes deveriam possuir um conjunto de qualidades, detalhadas pelo advogado, tais como o sentimento do dever, a simpatia pelas crianças, os conhecimentos técnicos variados, o poliglotismo e a aptidão para o ensino, dentre outras, de modo a executar com sucesso tarefa tão necessária.

Na dilatação do raio de ação da Higiene e na especialização desse serviço estaria a chave mestra para fazer com que a escola cumprisse o duplo *desideratum* de instruir e moralizar, aspecto este que, para Rui, também constituía-se em uma das finalidades da escola higiênica:

> Se encaramos, e com fundamento, a escola como agente de moralização que deve contribuir para despovoar as prisões e as galés, temos igualmente o direito de considerá-la, sob o aspecto que nos ocupa, como destinada a aliviar o orçamento dos hospitais e dos hospícios.[35]

Fica claro o poder conferido à escola já que, além de retirar a

educação das novas gerações do monopólio da casa e da igreja, serviria também, caso funcionasse de acordo com os imperativos da ordem médica, para esvaziar as prisões e as galés ao fabricar uma moralidade higiênica e higienizadora.

Nesse amplo roteiro da higiene para as escolas, principiado pela definição da localização e edificação escolar, continuado com a discussão da ocupação e uso do prédio, bem como de práticas que aí seriam desenvolvidas, cabe destacar duas delas já ligeiramente referidas: as corporais e as de leitura. Quanto às corporais, é o próprio Rui, nesse mesmo parecer, que fornece o mote, ao citar a obra de Hayem,[36] na qual esse autor, ao referir-se à realidade francesa, chamava a atenção para os vínculos entre a educação do espírito e a do corpo, tecendo o diagnóstico de uma afrontosa indiferença no tocante à saúde e ao vigor dos alunos das escolas francesas, exclamando: "Que bela tarefa não fora a de colocar, assim, em boas condições de salubridade e desenvolvimento corpóreo esses cerca de oito milhões de crianças que freqüentam o ensino primário!" E deixa uma pergunta em forma de provocação: "Calculam a influência decisiva que, deste fato, resultaria a bem do país?"[37] Basta retornar aos diagnósticos do Dr. Corrêa para se aquilatar o peso dessa exclamação e interrogação em uma cidade e em um país cujos traços indicavam uma distância abissal entre o lugar no qual os pés do advogado baiano pisava e aqueles para os quais seus olhos e ouvidos estavam voltados. A tarefa por aqui, além de higienizar os poucos que podiam freqüentar a escola no Brasil, multiplicava-se diante das desigualdades e explorações radicais, cujo emblema maior era o de ser uma terra de escravos e da escravidão.

CORPO MODELADO, CORPO HIGIENIZADO

A questão do corpo, do movimento, dos exercícios ou da ginástica é uma preocupação que ocupa lugar privilegiado na agenda médica fazendo com que, ao tratar da educação escolar, também inclua esse tema como um dos aspectos a ser observado no rol de recomendações por eles estabelecidas, de modo a produzir um colégio, alunos, alunas, professores e mestras higienizados.[38] Esse tema é registrado em suportes materiais e por autores diversos como fica evidenciado desde a primeira obra, referida pelos próprios higienistas, que aborda essa questão — a de John Locke —, até as publicações mais recentes. Filósofos,

jornalistas, literatos, advogados e médicos, por exemplo, irão tematizar a questão do corpo. Médicos em processo final de sua formação, médicos em exercício profissional e dentro de sua sociedade científica e médicos que escrevem para professores indiciam que os sujeitos da racionalidade médica transformaram o corpo do escolar e as práticas escolares em objeto de seus estudos. Vale examinar o discurso de um médico ao tratar desse tema.

No dia 9 de dezembro de 1852, o jovem Francisco Antonio Gomes realizou seu ritual de finalização do curso de Medicina a partir do desenvolvimento de três questões tiradas à sorte, em torno das quais demonstrou competência discursiva para o exercício profissional e o definitivo ingresso na ordem médica oficial. Uma das questões obrigou-o a abordar "a influência da educação física no homem", cujo início é uma espécie de louvação à figura dos educadores, atribuindo à ação destes a possibilidade de mudar a face do mundo. Para ele, educar constituía-se de uma ação com um triplo desdobramento: direção do físico, aperfeiçoamento da moral e cultivo da razão e da inteligência. Educar deveria, pois, significar a possibilidade de constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio.

Ao especificar que sua tarefa era analisar o homem naquilo que dizia respeito ao aspecto físico, o Dr. Gomes assinala que tal preocupação deveria anteceder a própria gestação e nascimento, traçando um conjunto de prescrições voltadas para a higienização do casal, isto é, da família nuclear.

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

DES GARÇONS

OU

AVIS AUX FAMILLES & AUX INSTITUTEURS

SUR L'ART DE DIRIGER LEUR SANTÉ ET LEUR DÉVELOPPEMENT

PAR

J.-B. FONSSAGRIVES

PROFESSEUR D'HYGIÈNE A LA FACULTÉ DE MONTPELLIER

Vulgariser sans avilir

PARIS

CH. DELAGRAVE ET C^ie^, LIBRAIRES-ÉDITEURS

RUE DES ÉCOLES, 78

BRUXELLES, 25, RUE DE LA MADELEINE

1870

O corpo como objeto da Higiene. Capa de livro do famoso higienista francês, Dr. Fonssagrives.

Em seguida, destaca o papel dos partos e das parteiras, indicando que tal ofício deveria estar submetido aos cânones da medicina para, ato contínuo, tecer considerações e recomendações voltadas para a preservação da vida do recém-nascido.

Finalmente, aborda a idade de ingresso nos colégios denunciando que a organização escolar, da forma como vinha funcionando, constituía-se em um lugar pautado na imobilidade e no vício, contrariando os imperativos mais caros à ciência médica. Acrescenta, ainda, críticas ao currículo, à alimentação e à organização do tempo escolar. O ordenamento proposto pela doutrina médico-higiênica queria pôr fim aos semblantes plácidos, descarnados, contristados e sem

expressão que, segundo o diagnóstico do médico, é o que se podia ver, lançando-se um "golpe de vista para os pensionistas de nossos collegios". É, pois, contra esse quadro que apelava para solidariedade dos "directores dos collegios" com o conceito de educar que a Higiene queria ver legitimado.

Ao caracterizar a educação na infância como tempo do repouso para o cérebro e exercício para os músculos, ele complementa a codificação do tempo escolar, invadindo os recreios, indicando os exercícios que deveriam ser privilegiados nessa ocasião: a música, o canto e a dança. A primeira porque "desenvolve e regula as aptidões do orgão da audição"; o segundo porque "põe em acção os orgãos respiratorios, communica-lhes a força, e engrandece o peito" e a dança porque "além de desenvolver, (...) os membros inferiores, imprime ao corpo movimentos regulares e regula a cadencia." Aliás, a preocupação com o preenchimento do tempo livre é um princípio caro à higiene, na medida em que o tempo cheio e ocupado, especialmente pelos exercícios físicos, era entendido como uma eficaz medida preventiva.

Ao nosso ver, a defesa dos exercícios corporais encontra-se radicalizada por ocasião do combate àquele que era considerado o mais grave e terrível dos vícios: o onanismo. Tal hábito, descrito como vício, provocaria o aniquilamento físico, perverteria a moral e reduziria a inteligência. Exaurir fisicamente o corpo e entorpecer o espírito de aconselhamento moral seriam, portanto, estratégias para interditar o corpo dos meninos da prática masturbatória, que, no interior da ordem médico-higiênica, concorria para impedir a constituição de um corpo forte e robusto, uma boa moral e uma sabedoria desejada. No cumprimento desse roteiro estaria o remédio contra o raquitismo e a fraqueza, contra o demônio dos vícios e a ignorância. Para esse médico, porta-voz da doutrina de seu ofício, se "aquelles que se acham à testa dos estabelecimentos de educação" seguissem cuidadosa e obedientemente esse roteiro estariam desempenhando "o seu dever, e importante missão que lhes foi confiada, e terão satisfeito os desejos ardentes daquelles que lhes houverem confiado seus filhos".

Essa tese sugere uma sofisticação no modo de tratar a questão do corpo, deslocando-a do conjunto de exercícios e atividades corporais (sob a designação de ginástica escolar ou mesmo educação física) para o ambiente familiar, escolar e das práticas aí desenvolvidas, e uma oficialização desse tipo de

orientação, na medida em que é submetida publicamente a um ritual. Sugere o ingresso do corpo na ordem médica a partir de um mecanismo de formulação dos preceitos higiênicos, de modo a colocar a família, os educadores, os educandos e a própria escola sob "o manto da higiene". Escrita que, portando múltiplas sugestões, procura fazer ver que a educação não seria eficaz e plena caso não abrigasse a dimensão corporal em sintonia com os cânones da higiene, de modo a se conquistar um corpo forte e saudável. Educação que, concebida nesses termos, promovia a crença de sua irredutibilidade ao físico, ao moral ou ao intelectual. Para tanto, antecipar e sofisticar as modalidades de higienização corporal pode ser considerada como uma estratégia para manter atualizado e necessário o próprio saber médico-higiênico, o qual, como se disse, pretendia-se colonizador, invadindo, ocupando e conquistando novos territórios, inclusive o interior da família e da escola.[39] Nessa direção procurou recobrir outras práticas típicas da escola como, por exemplo, a da leitura.

LEITURAS AUTORIZADAS E CENSURADAS

A higienização da leitura pode ser trabalhada na perspectiva das posturas adequadas para o desenvolvimento desse ato, assim como nos mobiliários e na boa iluminação para que se efetivasse e também pela análise do próprio modo e técnicas de ler, incluindo-se aí as práticas de leitura silenciosa, em voz alta, recitação e respiração adequada, de modo a coordenar os órgãos respiratórios com o bom uso dos aparelhos de fonação. Tal questão poderia ainda ser analisada pelas leituras consideradas higiênicas e, aquelas outras, consideradas perniciosas ou malditas. Do projeto de higienização da leitura é esse último aspecto que será aqui examinado. Que leituras eram recomendadas pelos higienistas? Por quê? O que consideravam como leituras malditas? O que motivava a censura médica a respeito do que deveria ser lido no espaço escolar?

Durante o estudo de algumas teses médicas, surpreendeu-me a presença de referências às leituras morais que deveriam ser realizadas nas escolas, tomando-se por base o que era recomendado por Rousseau, que destacava um gênero de literatura (as fábulas) e, desse gênero, um autor (Jean Marie de La Fontaine), destacando também uma outra obra: *Robinson Crusoé*.[40] Note-se que essas recomendações datam de 1762, ocasião da primeira publicação do *Emilio* em Paris. Nesse livro podem ser encontrados os argumentos de defesa para as duas leituras "escolares" indicadas pelo escritor suíço e acolhidas pelos médicos brasileiros no século XIX. Que justificativas Rousseau e os higienistas encontraram para a defesa do ingresso de La Fontaine e Crusoé no interior das escolas? Por que essas e não outras obras?

Ao refletir acerca daquilo que seu aluno "imaginário" deveria ler, Rousseau estabelece uma primeira restrição que, no caso, se refere à idade

para o contato com os livros. Para ele, o contato com os livros não deveria ocorrer durante "a idade da natureza", isto é, antes dos 12 anos. Até essa idade, o livro das crianças deveria ser aquilo que viam e ouviam, enfim, tudo que as rodeasse. Nesse sentido, contra-indicava as leituras em livros, "nem mesmo as fábulas, nem mesmo as de La Fontaine, por mais ingênua e encantadoras" que fossem. Na defesa da "natureza" como "o livro" a ser lido pelas crianças, ele acentua a crítica ao generalizado emprego das fábulas na educação. Nesse sentido, ele se coloca:

> Como podemos ser tão cegos a ponto de chamar as fábulas de a moral das crianças, sem imaginar que o apólogo, ao diverti-las, engana-as, que, seduzidas pela mentira, elas deixam escapar a verdade e que o que fazemos para tornar agradável a instrução impede-as de tirar proveito dela? As fábulas podem instruir os homens, mas devemos dizer a verdade nua para as crianças; quando as cobrimos com um véu, elas não se dão ao trabalho de retirá-lo.[41]

Para reafirmar a inadequação dessa leitura na "idade da natureza", ele reconhece que a prática recorrente era a de fazer com que todas as crianças aprendessem as fábulas de La Fontaine, mas, segundo ele, não havia uma única que as entendesse e, mesmo que houvesse um entendimento, ele assinala que isso seria ainda pior, pois considerava a moral da fábula impura e fora de proporção com relação à idade, fato que conduziria as crianças mais ao vício do que à virtude. Para confirmar suas crenças, convida o leitor à observação do que se processava na aprendizagem das fábulas, sugerindo o que seria visto:

> (...) vereis que, quando estão em condições de aplicá-las, fazem sempre em uso contrário à intenção do autor e, em vez de se precaverem contra o defeito de que queremos preservá-la ou curá-la, elas tendem a amar o vício com o qual tiram partido do defeito dos outros.[42]

Uma atividade inútil e desnecessária é como Rousseau entende a leitura antes dos 10 anos. Para ele, com a supressão do dever da leitura por parte das crianças, estar-se-iam suprimindo "os instrumentos de sua maior miséria, os livros." A prática da leitura durante a "idade da natureza" para o autor suíço constituía-se no "flagelo da infância". No entanto, não renuncia à leitura. Apenas marca um calendário para que Emilio tivesse contato com essa atividade. Esse calendário coincide com o início da "idade da força", isto é, aos 12 anos: "Assim que completar 12 anos, Emilio saberá o que é um livro". Antes

disso, leitura só daquilo que tivesse uma utilidade imediata: um bilhete e um convite, por exemplo.

O primeiro livro, para Rousseau, não deveria ser o de fábulas. Apesar de "odiar os livros" porque só ensinavam a falar do que não se sabia, reconhece a necessidade imperiosa deles, indicando um que, na sua perspectiva, era o melhor tratado de educação natural, devendo ser o primeiro livro a ser lido por Emilio, constituindo-se, por bastante tempo sozinho, a biblioteca inteira, devendo sempre ocupar um lugar de destaque.

> Será o texto a que todas as nossas conversas sobre as ciências naturais servirão apenas de comentários. Servirá de prova durante o nosso aprendizado sobre o estado de nosso juízo e, enquanto nosso gosto não se corromper, sua leitura sempre nos agradará. Qual é, então, esse livro maravilhoso? Será Aristóteles? Será Plinio? Buffon? Não, é *Robinson Crusoé*.[43]

Ao indicar o primeiro livro do seu aluno, para que momento ele desloca o trabalho com as fábulas? Como justifica a seleção do livro de Crusoé?

Rousseau desloca o trabalho com as fábulas para a idade da "razão e das paixões", entre 15 e 20 anos, idade que coincide com "o tempo dos erros" que, para ele, é o das fábulas, pois, "censurando o culpado sob uma máscara alheia, instruímo-lo sem ofendê-lo e então ele compreende que o apólogo não é uma mentira por causa da verdade de que é uma aplicação". Ao admitir o emprego das fábulas como uma estratégia de ensinamento moral, o autor suíço não o faz sem reparos a esse gênero de literatura. Para ele, as fábulas seriam mais eficazes se as máximas morais não fossem desenvolvidas e enunciadas. A supressão daria margem para que o discípulo encontrasse um maior prazer na instrução, já que nem tudo estaria dito, afirmando que "é preciso sempre se fazer entender, mas não devemos dizer tudo sempre; quem diz tudo, diz pouco, pois no final ninguém mais o escuta." Ao final, reforça sua recomendação visando à obtenção de uma maior eficácia das fábulas:

> Eu gostaria que, antes de se colocarem as fábulas desse autor inimitável entre as mãos de um jovem, fossem retiradas todas essas conclusões pelas quais ele se esforça por explicar o que acaba de dizer de modo tão claro e agradável. Se vosso aluno só entende a fábula com o auxílio da explicação, podeis estar certo de que não a entende nem mesmo assim.[44]

Maior eficácia que seria atingida caso se conjugasse essa recomendação com um novo ordenamento na leitura delas; mais didático e conforme os progressos dos sentimentos e das luzes do jovem adolescente. Essa dupla alteração possibilitaria que as fábulas viessem a cumprir efetivamente a função de um recurso eficaz para educação moral e, desse modo, deveriam ingressar no espaço das escolas auxiliando na higienização e moralização dos jovens. Esse objetivo, contudo, deveria ser iniciado com o livro de Crusoé, como já foi indicado, por ser considerado como um verdadeiro tratado de educação natural.

A história de Robinson Crusoé é baseada em um caso verídico, tendo sido escrita há mais de 250 anos.[45] Nesse romance de aventura escrito em primeira pessoa, o narrador conta 54 anos de sua vida, concentrando-se nas aventuras ocorridas após o naufrágio de sua embarcação de seis canhões que, partindo do Brasil, dirigia-se à costa africana com o narrador, 14 tripulantes e um pequeno carregamento para negociar: "Aqui tem início a aventura principal da minha vida. (...) Vai começar, enfim a viagem que vocês esperam que eu conte. Equipamos o barco de 120 toneladas e deixamos o cais a 1° de setembro de 1659. Eu tinha, então, 27 anos", indica no primeiro capítulo da narrativa, intitulado "Em busca da liberdade". A aventura é considerada um tratado de educação natural na medida em que descreve a história de um homem que naufraga em alto-mar, atinge uma ilha deserta e, a despeito das adversidades, consegue superá-las e viver feliz, mesmo longe de um mundo civilizado.

Rousseau considera que o meio mais seguro para elevar o homem acima dos preconceitos e ordenar os seus juízos de acordo com as verdadeiras relações entre as coisas seria colocando-se no lugar de um homem isolado e julgando tudo com relação à própria utilidade. Assim, estabelece o critério fundamental que deveria guiar uma educação natural: o da utilidade. Nessa direção, só deveria ser ensinado e aprendido aquilo que fosse útil ao homem. Sendo assim, a aventura de um homem isolado e aquilo que a necessidade lhe obrigara a aprender funcionaria como um bom meio para instruir os jovens na perspectiva de uma educação fundamentada no útil.

Para Rousseau, "esse romance, despojado de todas as suas bagatelas, começando pelo naufrágio de Robinson perto de sua ilha e terminando com a chegada do navio que vem retirá-lo dela, será ao mesmo tempo a diversão e instrução de Emilio durante o período de que estamos aqui tratando", dos 12 aos 15 anos, ou a "idade da força". Com essa leitura, o preceptor "imaginário" quer virar a cabeça de seu discípulo, fazendo com que pense ser o próprio Robinson, vendo-se vestido de peles, com um grande chapéu, com um grande sabre grosso e todo o grotesco equipamento do personagem. Dessa forma, pretendia que Emilio ajuizasse as coisas do mundo com os olhos do indivíduo isolado, forma encontrada para que identificasse aquelas que seriam, de fato, as necessidades do homem. Nessa linha de raciocínio, a experiência "verídica" de Crusoé é exemplar na medida em que, náufrago, vê-se obrigado a reaprender

a linguagem da natureza e, com ela, a própria sensibilidade do homem, a qual tem início pela descoberta de estar vivo:

> No final, já não tinha mais forças para nadar; era carregado pelo mar, como um tronco de árvore. E uma onda, enfim, me depositou na praia. Estava meio morto de cansaço, mas com um desejo muito forte de sobreviver. Animado por ele, pus-me de pé. Começava andar, quando uma onda mais forte me ajudou, atirando-me longe, de encontro à areia. Senti então a terra firme sob meu corpo e respirei fundo, imóvel sob a areia úmida, sem poder acreditar que havia conseguido salvar-me. Mas era verdade: eu estava vivo e salvo.[46]

Vivo, graças também a uma espécie de auxílio da natureza que, como um personagem, ajuda a expulsá-lo do mar rumo à terra firme. Constatado ter sido o único sobrevivente, inicia-se o aprendizado, ou o reaprendizado, a partir do que se estabelece um roteiro que indica os conhecimentos necessários ao homem. Às margens desse roteiro, apenas frivolidades e inutilidade. Como necessidades primeiras: o comer, o beber e o dormir, seguido da necessidade de proteção contra as ameaças de um mundo natural desconhecido.

Tendo o barco naufragado ficado encalhado nas proximidades do continente, Robinson se vê tentado a recuperar alguns objetos que, lembrava, poderiam ser encontrados na embarcação. Desse modo, empreende algumas viagens ao barco resgatando, na primeira delas, pão, arroz, queijo, carne-seca, trigo, água mineral e aguardente, roupas, ferramentas, armas, munições e pólvora. Na segunda viagem recolheu duas gatas e um cachorro, além de volumes nos quais havia canetas, tinta, uma boa quantidade de papel, compassos, instrumentos matemáticos, lunetas, mapas, livros de navegação e até três Bíblias. Nas viagens que se sucederam, cerca de uma dúzia, conforme relato do narrador-personagem, foram recuperados "muitos outros objetos úteis", sendo que a última viagem ao barco reservara-lhe uma surpresa, pois encontrara algum dinheiro em moedas européia e brasileira, metade em ouro e outra metade em prata, assinalando que "a inutilidade de tal descoberta, que me seria tão conveniente em circunstâncias normais, me fez sorrir com ironia." Desse modo, já fornece ao leitor alguns elementos para que se reavaliassem as regras que ordenavam o mundo civilizado.

Em seguida, o náufrago desenvolve um conjunto de ações visando assegurar sua sobrevivência na seguinte ordem, mas não de modo excludente: construir abrigo, caçar, organizar um calendário, escrever, plantar, medicar-se, conhecer a geografia, fabricar potes, pratos e travessas de barro, fazer pães e construir embarcação, dentre outras. O quarto ano de permanência na ilha é utilizado para que Crusoé faça um balanço e uma reavaliação da vida:

> No quarto ano de minha permanência, senti fortalecer-se em mim a convicção de que o mundo só era uma realidade distante que já não me dizia respeito. Submisso à

> vontade divina, podia agora contemplar serenamente o mundo maravilhoso que tinha à volta: a melodia dos pássaros, a variedade de flores e árvores estranhas, os regatos de água cristalinas, o cenário encantado que tive a ventura de conhecer ainda no esplendor de sua beleza natural e do qual era o único e privilegiado espectador. E me agradava particularmente o fato de ter livrado minha vida da perniciosa influência dos fatores mais negativos do mundo civilizado: a competição, a exploração do homem pelo homem, a maldade e a injustiça.
>
> Pensava nas moedas de ouro que encontrara no barco naufragado e sorria ironicamente. Enfim, fui adquirindo uma nova filosofia de vida, e com ela uma inalterada e permanente serenidade. Dormia tranqüilamente — porque vivia em paz comigo mesmo — e amanhecia feliz por estar vivo.[47]

Essa posição, colocada no meio da narrativa, vai se confirmando ao longo dela, sendo reafirmada por ocasião do retorno ao mundo civilizado, acontecimento que se dá após uma série de aventuras que não cabe, neste momento, enumerar. Retornando à chamada civilização, Crusoé conclui sua narrativa colocando em dúvida se fora ele ou seu amigo Sexta-Feira quem ficara mais assustado com a vida agitada e barulhenta das grandes cidades. Observando aquele novo mundo, seu amigo, um selvagem encontrado na ilha, diz: "Talvez sejam esses os verdadeiros canibais — comentou Sexta-feira certa vez, apontando um lorde. — Eles devoram as almas". "Eu concordei", finaliza, laconicamente, Crusoé, demonstrando com isso ter sido reeducado pela natureza.

Esses elementos me parecem ser suficientes para justificar a escolha dessa obra por parte do ilustrado suíço, uma obra que funciona como denúncia do mundo civilizado e um brado em favor da pedagogia da natureza por intermédio da identificação daquilo que seria útil à educação do ser humano. Crusoé é, para Rousseau, um verdadeiro programa de reeducação do homem, na medida em que possibilita a percepção de que é pela "relação sensível com a utilidade, com a segurança, com a conservação e com o bem-estar" que ele, Emilio, deveria julgar "todos os corpos da natureza e todos os trabalhos do homem", com base na recusa à competição, exploração, maldade e injustiça entre os homens.

Aproximar-se de uma razão ilustrada do mundo é, talvez, a motivação para os médicos-higienistas brasileiros adotarem Rousseau como uma referência que freqüenta muitos dos discursos dos iluministas tropicais fazendo, por exemplo,

com que o Dr. Joaquim Francisco de Paula e Souza, em sua tese escrita em 1857, na última proposição, ao reconhecer que as obras adotadas nos colégios brasileiros eram no geral boas, credenciava-se para indicar a mais recomendada: a de Robinson Crusoé que para ele além de recreativa fazia com que o pensamento pudesse ser elevado a Deus, apreciasse a natureza, refletisse e extraísse recursos da própria força indicando, assim, conhecimento da obra e uma aguda aproximação com a interpretação rousseauniana.

Fábulas e romances de aventuras eram as alternativas que os médicos brasileiros apresentavam às leituras perigosas e que deveriam ser proibidas. Ambos constituem-se as leituras autorizadas e, portanto, leituras higiênicas, porque, funcionavam como estratégia para as lições de boa moral. As outras deveriam ser consideradas leituras malditas, pois poderiam concorrer para o despertar das paixões e práticas não chanceladas pela ordem médica, como bem assinala o Dr. Balbino Candido da Cunha em 1854:

> Um dos inevitaveis e funestos effeitos das sahidas dos meninos é o conhecimento de obras immoraes, que deleitão o espirito inficcionando a imaginação, e lhes fazem perder o gosto dos estudos serios e uteis para lança-los a um mundo phantastico e corrompido, que falsêa o juizo e perverte muitas vezes todos os sentimentos honestos, que se lhes tem inspirado: felizes quando a ignorancia e a frivolidade não são acompanhadas da ruina do temperamento e inteira degradação da alma.
>
> Deve-se pois tomar as maiores precauções e exercer a mais activa vigilancia para impedir a introducção em um estabelecimento de educação de romances e, em geral, de qualquer obra contraria ás maximas da moral universal.

A leitura como um perigo. A leitura como uma solução. Oscilando de um pólo a outro encontra-se a decisão de censurar ou de autorizar a leitura nas escolas. Do lado do perigo, as obras imorais e os romances. Do lado da solução, as obras consideradas moralizadoras e higiênicas. Ambas definidas a partir da razão médico-higiênica, de uma razão ilustrada que, desse modo, atinge a escola em uma de suas práticas mais centrais: a da leitura.

HIGIENE, ESCOLA E CIVILIZAÇÃO

A construção de uma ordem civilizada nos trópicos constituiu-se em um sonho dos homens da ciência médica no Brasil do século XIX. Homens cujos olhos e ouvidos voltados para um mundo considerado civilizado recusavam-se a aceitar a vida e parte das condições do país em que viviam e no qual muitos deles haviam nascido e se formado. Homens que irmanados pelo cimento de uma razão ilustrada construíram uma sociedade científica, faculdades, fundaram e dirigiram periódicos, participaram de sociedades literárias, foram escritores, discorreram sobre o quartel, sobre as febres e a nosografia tropical, tematizaram a loucura e o destino dos cadáveres bem como as práticas de infanticídio, o tabagismo, o alcoolismo,

a poluição, as águas, os ares, a topografia, o clima, a geografia, a química, a fisiologia e a higiene; dentre outros. Homens que se recusaram a reduzir seu campo de intervenção ao corpo do indivíduo. Homens que, autorizados pela racionalidade que lhes dava suporte, procuraram transformar a sociedade em um corpo a ser, também, objeto do olhar e da aventura da razão médica. Nesse afã, dispuseram a escola sob o manto da Medicina, melhor dizendo, sob o manto da Higiene.

Essa estratégia vinculava-se à crença no poder quase mágico da razão. Magia que levaria à superação da ignorância, da degeneração e da heterogeneidade social, evidenciadas na terra tropical, na terra do imperador e na terra da escravidão. Nesse sentido, tornou-se imperativo modelar a própria corporação médica, ao mesmo tempo em que se procurava modelar outras instituições e práticas desenvolvidas. Nessa direção, inúmeros aspectos da organização escolar foram constituídos em objeto de atenção do saber médico, como foi assinalado, dentre os quais foi dado destaque à arquitetura, ao corpo e à leitura. Esse movimento, rumo a uma remodelação da escola, tinha no horizonte a utopia de produzir uma sociedade escolarizada, regenerada e homogênea. Uma escola e uma sociedade higienizada. Enfim, uma sociedade civilizada na medida em que se acreditava, como bem explicitado na epígrafe deste trabalho, vigorosamente na escola como "officina da nacionalidade", já que seria nela que se forjaria "a tempera de ações dos povos que conduzem à civilisação". Utopia que esbarrou nas teimosias e rebeldias de uma sociedade que permanecia desigual, escravocrata, monarquista e patriarcal, apesar do romântico sonho partilhado e difundido pelos homens da razão médica ou, talvez mesmo, em certa medida, por causa dele.

NOTAS

[1] O médico, Dr. Moncorvo Filho, fundador e diretor do Departamento da Criança do Brasil, o qual fora criado em 1/3/1919, ao escrever a obra *História da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*, apoia-se em Carneiro Leão, 1917, para confirmar o persistente quadro de abandono e ineficácia da instrução primária no Brasil, o qual, segundo ele, modifica-se com a criação da Escola Normal do Rio de Janeiro em 1881. Para ele, datava daquele momento uma "nova era para o nosso paiz, porque até então o ensino popular quasi se cingia á uma simples e mal orientada leitura e peior escripta, as quatro operações e um grande apuro no conhecimento do cathecismo." MONCORVO FILHO. *História da proteção à infância no Brasil (1500-1922)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paulo Pongetti, 1926, p. 122.

[2] Projeto que ganha forma escrita na letra da Constituição promulgada em 25/3/1824, evento que pode ser adotado como data indicativa do início formal do Estado Nacional. No entanto, o período estudado encontra-se balizado pelos anos de 1808 e 1884, nos quais foram tomadas medidas relevantes no que se refere à organização do campo médico no Brasil. Datas que cumprem, neste trabalho, finalidade mais indicativa e menos de restrição temporal e/ou interpretativa.

[3] Com relação à primeira perspectiva, o livro do médico José Ricardo Pires de Almeida pode ser tomado como exemplar e, com relação à segunda, o de Fernando de Azevedo pode ser considerado como um modelo. Cf.: ALMEIDA, José Ricardo P. *História da instrução pública no Brasil. História e legislação (1500-1889).* Brasília: MEC/INEP, 1989. AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura.* São Paulo: Melhoramentos, 1976.

[4] Expressão de: CARVALHO, Marta. "A Configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos C. *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: USF/Contexto, 1998.

[5] Estudos preocupados em analisar a configuração e os procedimentos de legitimação dessa ordem profissional e científica já foram desenvolvidos sem, contudo, privilegiar o cruzamento com a educação como, por exemplo, os estudos de COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar.* 3. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1989 e MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma — Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil.* Rio de Janeiro: Graal, 1978.

[6] Entre eles lembraria os de BASTOS, Maria H. C. *O discurso médico na constituição do campo educacional brasileiro no século XIX: a educação physica, moral e intelectual da mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde.* Porto Alegre: UFRGs/FACED. s.d. (mimeo); os de CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da associação brasileira de educação (1924-1931).* São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1989.

"Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas". In: FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez/USF, 1997; MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da raça — médicos, educadores e discurso eugênico.* Campinas: Educação UNICAMP, 1994; ROCHA, Heloisa H. P. *Imagens do analfabetismo: a educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20.* UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 1995; "Pedagogia da boa higiene: uma leitura do discurso médico-pedagógico nos anos 20". In: *19ª Reunião Anual da ANPEd.* Caxambu, 1996. (disquete); "Um olhar sobre a cidade: a medicina e a construção da cidade saudável". In: *Anais do VI Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.* Rio de Janeiro: SBHC, 1997; "Noções de hygiene": práticas de leitura e formação docente". In: *Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação — Vol. I.* São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998 e STEPHANOU, Maria. "A Formação de sujeitos higiênicos: médicos-educadores na escola profissional". Caxambu: *19ª Reunião Anual da ANPEd,* 1996. (disquete); *Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores. História da educação.* Pelotas: UFPel/ASPHE, v. 1, nº 2, p. 145-168, set. 1997; "Governar ensinando a governar-se: discurso médico e educação". In: *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes.* FARIA FILHO, Luciano M. (org.). Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

[7] Podemos antecipar que a condução de projetos educacionais apresentou alguns expoentes ao longo do século XIX. Nesse sentido podem ser destacadas ações como a dos médicos Abilio Cesar Borges e Joaquim José Menezes Vieira, ambos donos de escolas particulares e com intensa participação na vida pública e editorial. No início do século XX poderíamos destacar as figuras de médicos como Caetano de Campos, Afrânio Peixoto e Miguel Couto pelo fato de terem se dedicado à causa educacional, seja na direção de escola normal, no parlamento e na questão editorial, por exemplo. Segundo nossa compreensão, esses ho-

mens valeram-se, em suas intervenções pedagógicas, das doutrinas construídas e partilhadas pela ciência médica.

[8] Rousseau, entretanto, em seu tratado de educação, *Emilio*, problematiza o valor da Medicina ao descrevê-la como uma "arte enganosa", ressaltando, porém, que "a única parte útil da medicina é a higiene". ROUSSEAU, J. J. *Emilio ou da Educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

[9] A esse respeito vale lembrar que logo após a fundação do Instituto Homeopático Brasileiro em 1844 houve alguns incidentes. Na ata da Congregação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de 20/12/49, registra-se que o Diretor, o Dr. Jobim, remete um ofício ao Governo acentuando os inconvenientes que resultavam da criação do referido Instituto e da sua competência em expedir diplomas. Essa prática fazia com que "de improviso, arvoravam em médicos, criados dos cafés, sapateiros, caiadores e outros, pois a autorização de dar diplomas com denominação de certificados é um invento capcioso com o fim de iludir a Lei e de infrigi-la mesmo, a favor de charlatães e aventureiros que especulam com embustes sobre a credulidade pública." LOBO, Francisco Bruno. "O Ensino da Medicina no Rio de Janeiro". Rio de Janeiro: *Revista do IHGB*. Departamento de Imprensa Nacional. V. 260, p. 1-115, jul./set., 1963. Estudo recente examina particularmente a tensão entre a alopatia e a homeopatia no Brasil, chamando a atenção para a existência de divergências no interior dos adeptos da homeopatia atribuindo, inclusive, a tal evidência, uma fragilização do sistema homeopático: "O fato que o combate alopatia *versus* homeopatia tenha sido a principal batalha que a homeopatia enfrentou para sua legalização na sociedade brasileira não deve levar a supor que a divisão interna não tenha tido um peso considerável, talvez decisivo, na marginalização institucional do sistema homeopático." LUZ, Madel T. *A arte de curar versus a ciência das doenças — história social da homeopatia no Brasil*. São Paulo: Dynamis editorial, 1996, p. 97.

[10] O estudo de botânica integrava a grade curricular dos médicos e muitas teses trataram dessa questão, como indica a tese de Francisco Xavier Veiga intitulada "Será possível nas plantas fanerógamas em relação à sua nutrição a ausência vital de um dos dois aparelhos ou foliar ou radical? Que analogias podem ter entre si? Qual o caráter distintivo de suas respectivas funções e qual a relação de dependência entre elas?", de 1851.

[11] O tema do charlatanismo constitui preocupação dos médicos ao longo da sua formação como indicam, por exemplo, as teses de Francisco Paula Costa, defendidas em 1841, em que um dos pontos por ele abordado foi designado "O charlatanismo em Medicina", ou ainda a de João Monteiro Peixoto de 1852, em que um dos pontos constituía uma pergunta: "Deve haver leis repressivas do charlatanismo médico, ou convém que o exercício da Medicina seja inteiramente livre?" Indagação que apresenta uma polaridade entre a obrigatoriedade de uma formação específica e uma renúncia à mesma. No caso da opção pela primeira, a própria pergunta já indicava uma associação com os dispositivos legais como estratégia para assegurar o atendimento ao princípio da formação escolar dos médicos. Esse tema reaparece em outras teses ao longo do século XIX. SANTOS FILHO, Lycurgo. *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1991.

[12] Esse grupo era constituído por cinco médicos, a saber: Luiz Vicente de-Simoni, médico italiano que viera para o Brasil em 1817; José Martins da Cruz Jobim, que foi diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro entre 1842 e 1872; Joaquim Cândido Soares Meirelles, mineiro que em 1822 tirara o curso na antiga Academia Médico-Cirúrgica e que, posteriormente, se doutorara pela Faculdade de Medicina; José Francisco Xavier Sigaud, natural de Marselha e que se formara em Medicina pela Faculdade de Strasbourg e mais um outro médico francês, Jean Marie Faivre. MAIA, George Doyle. *Biografia de uma faculdade — história e estória da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

[13] Para Machado (1978), tanto a SMRJ como a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro foram inspiradas nas experiências francesas, chegando a afirmar que os estatutos de 1832 "são uma cópia dos da Faculdade de Paris" (p. 192). A presença da França, a meu

ver, não circunscreve-se aos desenhos institucionais das organizações médicas implementados no Brasil ao longo do século XIX. Essa presença também comparece no ensino, o que pode ser comprovado pela lista das disciplinas de formação, nos livros utilizados e também pelos autores citados pelos médicos brasileiros em suas teses.

[14] Textos escritos por um médico eleito de modo a registrar os acontecimentos mais relevantes da Faculdade de um determinado ano.

[15] Os médicos Joaquim Manuel de Macedo e Manuel Antônio de Almeida podem ser lembrados como autores que, até hoje, são referências da literatura oitocentista. Já os Drs. Abílio Cesar Borges, Joaquim José Menezes de Vieira e Balthazar Vieira de Mello são expressões daqueles que produziram obras voltadas para alunos e professores. Em uma zona de interseção podemos identificar Júlio Afrânio Peixoto por intermédio de sua extensa produção bibliográfica que, segundo ensaio biográfico, atingiu 141 obras. MOTA, Joaquim C., LOPES, Eliane M. T, & CÓSER, Silvana M. L. "Julio Afranio Peixoto (1876-1947): Ensaio Biográfico". In: HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos M. *A invenção do Brasil moderno — medicina, educação e engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

[16] Physica Medica, Chimica medica e mineralogia, Botanica medica e zoologia, Anatomia descritiva, Histologia teorica e pratica, Chimica organica e biologica, Physiologia theorica e experimental, Anatomia e physiologia pathologicas, Pathologia geral, Pathologia medica, Pathologia cirurgica, Materia medica e therapeutica, especialmente brazileira, Obstetricia, Anatomia topographica, Medicina operatoria e apparelhos, Pharmacologia e arte de formular, Hygiene publica e privada e Historia da Medicina, Medicina legal e toxicologica, Clinica medica e de adultos (1ª cadeira), Clinica medica e de adultos (2ª cadeira), Clinica cirurgica de adultos (1ª cadeira), Clinica cirurgica de adultos (2ª cadeira), Clinica obstetrica e gynecologica, Clinica e policlinica medica e cirurgica de crianças, Clinica Ophthalmologica, Clinica de molestias cutaneas e syphiliticas e Clinica psychiatrica.

[17] MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma - Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978, p. 18.

[18] Essa afirmação pode ser confirmada, inclusive, pela preponderância de disciplinas e de teses identificadas, mais imediatamente, com o "campo próprio de ação" dos médicos.

[19] MACHADO, op. cit., p. 155.

[20] Ibidem, p. 115-156

[21] In: *Semanário de Saúde Pública*, 24/4/1831, p. 179 (*apud*, MACHADO, op. cit., p. 196).

[22] Ibidem, p. 255.

[23] Teses defendidas na Faculdade de Medicina de Montpellier e na de Paris, ambas na França, ao longo do século XIX, demonstram preocupações semelhantes no que diz respeito ao objeto educacional e ao modo de registrá-lo. Do mesmo modo, as teses defendidas na Faculdade de Medicina da Bahia, ao incidirem sobre temário e modelo discursivo semelhante ao verificado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e nas da Europa, indicam a construção daquilo que Foucault designa como uma efetiva Doutrina Médica na medida em que, mesmo sendo um discurso publicado, procura estabelecer partilhas diferenciadas no interior da "ordem do discurso verdadeiro" (1996, p. 40-42).

[24] Sobre a presença do tema educacional no ambiente da Academia Imperial de Medicina, conferir GONDRA, 1997.

[25] Tudo indica que tais preocupações foram inicialmente postas por Hipócrates, considerado o pai da Medicina, em seu tratado intitulado *Des airs, des eaux et des lieux* e, ao que tudo indica, foi apropriado por seus discípulos, nesse caso, como argumento de autoridade no que se refere à definição da localização das escolas.

[26] Trata-se do discurso contido em sua tese de doutoramento *Considérations d'Hygiène Publique et de Police Médicale applicables a la Ville de Rio de Janeiro, capitale de L'Impire*

du Brésil, apresentada à *Faculté de Médecine de Paris*, pretendendo ser uma contribuição para o bem de seus concidadãos.

[27] ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*, p. 438.

[28] AZEVEDO, Luiz Corrêa." Concorrerá o modo porque são dirigidas entre nós a educação e instrucção da mocidade para o benefico desenvolvimento physico e moral do homem?" In: *Boletim da Academia Imperial de Medicina*. Rio de Janeiro, 1872.

[29] Ibidem, p. 418.

[30] Idem.

[31] Ibidem, p. 430-431.

[32] Designação empregada por HILSDORF, Maria Lucia S. *Pensando a educação em tempos modernos*. São Paulo: EDUSP, 1998.

[33] BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, v. X, tomo IV, 1982, p. 17.

[34] Ibidem, p. 50-51.

[35] Ibidem, p. 56.

[36] Trata-se da obra *Quelques reformes dans les écoles primaires*. Paris, 1882, p. 110.

[37] *apud* BARBOSA, p. 63.

[38] Esse item foi reescrito a partir do texto do *poster* apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd. GONDRA, José G. & ROCHA, Heloisa H. P. "Estratégias de higienização da organização escolar: a questão do corpo (1852-1902)". In: *CD-Rom da XXII Reunião da ANPEd*. Caxambu, 1999.

[39] Ao integrar a formação dos médicos, o tema do corpo passa a ser uma das competências da Medicina, a partir do que os "doutores" acionam diversos dispositivos para obter a higienização do corpo. Por exemplo, em 1902, o Dr. Balthazar Vieira de Mello publica, sob o patrocínio do'Governo do Estado de São Paulo, a obra intitulada *A Hygiene na Escola* que, segundo o próprio autor, caracterizava-se como um trabalho de propaganda comprometido com a divulgação de noções práticas de higiene escolar entre os responsáveis pelo desenvolvimento intelectual e físico da infância e mocidade. Esse livro é constituído de prescrições que visam a organizar a escola tomando o corpo do aluno como medida e, ao mesmo tempo, a modelar o corpo dos alunos e alunas a partir da ação do meio escolar, na medida em que trabalha com a concepção de um corpo moldável e do poder do meio externo agir, via medicina, na obra de modelação. A produção de um "corpo forte" e de um "espírito sadio" adaptado às necessidades do trabalho, no caso dos meninos, e às exigências da maternidade, no caso das meninas, figura como um imperativo em torno do qual se articulam as prescrições higiênicas que marcam o discurso desse médico que, assim, pretendia formar professores.

[40] Além dessas duas recomendações, a questão da leitura de textos religiosos também está presente em Rousseau e nas teses médicas brasileiras do século XIX, mas não será abordada aqui por ter múltiplos desdobramentos, os quais tornariam sua análise muito extensa.

[41] ROUSSEAU, op. cit., p. 121.

[42] Ibidem, p. 125.

[43] Ibidem, p. 233. Destaque do próprio autor.

[44] Ibidem, p. 329.

[45] Trabalhei com a versão redigida por Daniel Defoe escrita no final do século XIX e que obteve grande sucesso, valendo a imortalidade de seu autor. De acordo com as notas biográficas da 25. ed., esse autor inglês fundou o jornal *The Review* e publicou *The*

Family Instructor, depois de ter sido exposto no pelourinho e de ter passado seis meses no cárcere. Tudo isso antes da publicação daquele que é considerado o seu primeiro trabalho de cunho realmente literário e seu grande sucesso, até hoje, considerado um dos maiores romances de aventura da literatura mundial.

[46] DEFOE, D., 1996, p. 15.

[47] Ibidem, p. 66.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA José Ricardo P. *História da instrução pública no Brasil. História e legislação (1500-1889).* Brasília: MEC/INEP, 1989

AZEVEDO, Fernando. *A transmissão da cultura.* São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Luiz Corrêa. "Concorrerá o modo porque são dirigidas entre nós a educação e instrucção da mocidade para o benefico desenvolvimento physico e moral do homem?" In: *Boletim da Academia Imperial de Medicina.* Rio de Janeiro, 1872.

BARBOSA, Rui. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública.* Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, vol. X, tomo IV, 1982.

BASTOS, Maria H. C. *O discurso médico na constituição do campo educacional brasileiro no século XIX: a educação physica, moral e intelectual da mocidade do Rio de Janeiro e sua influência sobre a saúde.* Porto Alegre: UFRGs/FACED. s.d. (mimeo)

CARVALHO, Marta M. C. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931).* São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1989.

________. "Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas". In: FREITAS, Marcos Cezar. *História social da infância no Brasil.* São Paulo: Cortez/USF, 1997.

________. "A configuração da historiografia educacional brasileira". In: FREITAS, Marcos C. *Historiografia brasileira em perspectiva.* São Paulo: USF/Contexto, 1998.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar.* 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DAFOE, Daniel. *Robinson Crusoé.* 25 ed. Tradução de Paulo Bacellar. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias.* 2. ed. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso.* 2. ed. Tradução de Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

GONDRA, José G. "A configuração do discurso pedagógico — A contribuição da medicina". In: FARIA FILHO, Luciano M. (org.). *Educação, modernidade e civilização.* Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

GONDRA, José G. & ROCHA, Heloisa H. P. "Estratégias de higienização da organização escolar: a questão do corpo (1852-1902)". In: *CD-Rom da XXII Reunião da ANPEd.* Caxambu, 1999.

HILSDORF, Maria Lucia S. *Pensando a educação em tempos modernos.* São Paulo: EDUSP, 1998.

LOBO, Francisco Bruno. *O ensino da medicina no Rio de Janeiro.* Rio de Janeiro: Revista do IHGB. Departamento de Imprensa Nacional, v. 260, jul./set., 1963, p. 1-115.

LOCKE, John. *Quelques pensées sur l'éducation.* Traduction de Georges Compayré. Paris: Libraire Philosophique J. Vrin, 1966.

LUZ, Madel T. *A arte de curar versus a ciência das doenças — História social da homeopatia no Brasil.* São Paulo: Dynamis Editorial, 1996.

MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma — Medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil.* Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MAGALHÃES, Fernando. *O centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832-1932).* Rio de Janeiro: Typographia P. Barthel, 1932.

MAIA, George Doyle. *Biografia de uma Faculdade — História e estória da Faculdade de Medicina da Praia Vermelha.* Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

MARQUES, Vera R. B. *A medicalização da raça — Médicos, educadores e discurso Eugênico.* Campinas: Educação UNICAMP, 1994.

MELLO, Balthazar Vieira de. *A hygiene na escola.* São Paulo: Typographia do "Diario Official". 1902.

MONCORVO FILHO. *História da proteção à infância no Brasil (1500-1922).* 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paulo Pongetti, 1926.

MOTA, Joaquim C.; LOPES, Eliane M. T. & CÓSER, Silvana M. L. "Julio Afranio Peixoto (1876-1947): ensaio biográfico". In: HERSCHMANN, Micael M. & PEREIRA, Carlos M. *A invenção do Brasil moderno — Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30.* Rio de Janèiro: Rocco, 1994.

NASCIMENTO, Sebastião V. *Breves considerações sobre os abusos da sciencia em geral e em particular sobre os da medicina.* Rio de Janeiro: Tipografia de João José Moreira, 1848.

ROCHA, Heloisa H. P. *Imagens do analfabetismo: A educação na perspectiva do olhar médico no Brasil dos anos 20.* UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 1995.

________. "Pedagogia da Boa Higiene: uma leitura do discurso médico-pedagógico nos anos 20". In: *19ª Reunião Anual da ANPEd.* Caxambu, 1996. (Disquete)

________. "Um olhar sobre a cidade: a medicina e a construção da cidade saudável". In: *Anais do VI Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.* Rio de Janeiro: SBHC, 1997.

________. "Noções de hygiene": práticas de leitura e formação docente. In: *Atas do II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação* — v. I. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

ROSEN, George. *Da polícia médica à medicina social — Ensaios sobre a história da assistência médica.* Tradução de Angela Loureiro. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação.* Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SALLES, Pedro. *História da medicina no Brasil.* Belo Horizonte: Editora G. Holman, 1971.

SANTOS FILHO, Lycurgo. *História geral da medicina brasileira.* São Paulo: HUCITEC/ EDUSP, 1991.

STEPHANOU, Maria. "A Formação de sujeitos higiênicos: médicos-educadores na escola profissional". Caxambu: *19ª Reunião Anual da ANPEd,* 1996. (disquete)

________. "Práticas educativas da medicina social: os médicos se fazem educadores". *História da Educação.* Pelotas: UFPel/ASPHE, v. 1, nº 2, p. 145-168, set. 1997.

________. Governar Ensinando a Governar-se: Discurso Médico e Educação. In: *Pesquisa em história da educação: Perspectivas de análise, objetos e fontes.* FARIA FILHO, Luciano M. (org.). Belo Horizonte: HG Edições, 1999.

UFRJ. *Catálogo de teses.* Rio de Janeiro: UFRJ, v. I, 1986.

A INSTRUÇÃO PÚBLICA NAS CORTES GERAIS PORTUGUESAS

ROGÉRIO FERNANDES

Têm sido poucos os historiadores portugueses da educação cujo interesse pelo período vintista os tenha conduzido ao Arquivo da Assembléia da República. Luís de Albuquerque, cujos estudos sobre o ensino durante a fase inicial do liberalismo fizeram data, confidenciou algures que o tinha visitado, mas que a desordem das coleções o levou a retroceder. Mais feliz foi Rafael Ávila de Azevedo,[1] que já desfrutou de condições para explorar o acervo documental do mesmo Arquivo e que dele se aproveitou para sua tese de doutoramento. Também Luís Reis Torgal e Isabel Vargues[2] puderam se beneficiar da consulta de manuscritos ali guardados. Seja-nos permitido dizer que nós próprios investigamos durante um ano o recheio das seções relativas à instrução pública, o que nos foi muito útil na preparação de um estudo em elaboração sobre o tema "Escola e currículo no Portugal moderno".[3]

Durante as pesquisas ali realizadas detectamos algumas intervenções dos deputados brasileiros presentes no Congresso Constituinte relativas à instrução no Brasil. É compreensível que tenham passado despercebidas, tanto mais que, em geral, não foram realizadas em sessões plenárias e as questões políticas focalizaram muito mais as atenções do que quaisquer outras matérias. É, pelo menos, o que se depreende do trabalho de M. E. Gomes Carvalho,[4] que passa circunstanciadamente em revista as tomadas de posição dos delegados do povo brasileiro.

O presente artigo tem por objetivo apresentar os resultados do rastreio por nós efetuado, o qual, sendo modesto, apresenta contudo aspectos significativos.

Os documentos analisados e transcritos, na sua maior parte, provêm de deputados, de Juntas de Governo e até de particulares. Pode parecer estranho o envio das representações das Juntas para Lisboa em lugar da sua remessa para o Rio de Janeiro. Carvalho[5] esclarece que as Juntas de todas as terras menosprezavam a autoridade do Príncipe D. Pedro, com exceção a de São Paulo, "e não queriam receber instruções e

ordens senão de Portugal, e o próprio Rio de Janeiro que lhe prestava obediência tinha mais desconfiança do que entusiasmo por D. Pedro".

As Cortes Constituintes portuguesas deram escassa atenção às questões educacionais. Garrett, como já foi salientado, exprobou-lhes essa indiferença aberrante. A 19 de julho de 1822, o poeta exclamava, numa sessão da Sociedade Literária Patriótica: "As Cortes Portuguesas legislando no século XIX, sem darem uma só hora das suas tarefas à pública instrução, é um fenômeno em política, que a posteridade não saberá explicar. Isto digo eu à face da terra, que os há-de julgar a eles, e à face da Nação inteira, que nos julgará a nós todos."[6]

A questão da instrução pública prendia-se à questão do financiamento. A base do pagamento dos professores das escolas "menores" continuava a ser o imposto do Subsídio Literário instituído por Pombal em 1772. Essa base revelava-se insuficiente e não havia vontade política de alargá-la. Os constituintes, de modo geral, evitavam assumir compromissos que pudessem absorver avultados recursos, apesar de terem autorizado a criação de algumas escolas, além de terem melhorado a situação salarial e a carreira dos docentes.

As Cortes Constituintes Portuguesas deram escassa atenção às questões educacionais.

Em tais condições, os artigos da lei constitucional relativos à instrução foram de singular magreza. Com efeito, estipulava-se no Capítulo IV e último da Constituição, ao tratar-se dos estabelecimentos de instrução pública e de caridade:

> Art. 237 - Em todos os lugares do reino onde convier, haverá escolas suficientemente dotadas, em que se ensine a mocidade portuguesa de ambos os sexos, a ler, escrever e contar, e o catecismo das obrigações religiosas e civis.
>
> Art. 238 - Os actuais estabelecimentos de instrução pública serão novamente regulados, e se criarão outros onde convier, para o ensino das ciências e artes.
>
> Art. 239 - É livre a todo o cidadão abrir aulas para o ensino público, contanto que haja de responder pelo abuso desta liberdade nos casos e pela forma que a lei determinar.
>
> Art. 240 - As cortes e o governo terão particular cuidado da fundação, conservação e aumento de casas de misericórdia e de hospitais civis e militares, especialmente aqueles que são destinados para os soldados e marinheiros inválidos, e bem assim as rodas de expostos, montes pios, civilização dos índios, e de quaisquer outros estabelecimentos de caridade.

Assinada em 23 de setembro de 1822, já depois de proclamada a independência do Brasil, a referência aos cuidados das Cortes e do Governo em relação à "civilização dos indios" era a única referência explícita, embora vaga e já inoportuna, às necessidades educacionais brasileiras.

A inação relativa das Cortes nessa matéria, agravada pelo conservadorismo de Francisco Trigoso de Aragão Morato, Presidente da respectiva Comissão de Instrução Pública, não impediu os povos de manterem ilusões sobre a eficácia desta. Pretendendo ladear as posições rígidas da Junta da Diretoria Geral dos Estudos, à qual se tinham dirigido bastas vezes, comunidades e indivíduos remeteram à Comissão algumas centenas de petições de abertura de escolas ou de nomeação de docentes, à mistura com planos educacionais e outras propostas. Nesse conjunto de documentos avultavam as solicitações de aumento de ordenados por parte dos professores e mestres.[7] Sucedia, porém, que excetuados casos bastante raros em que assumiu responsabilidades executivas, a Comissão de Instrução Pública consultava invariavelmente a própria Junta e acabava por adotar a sua opinião.

Para o conjunto dos deputados brasileiros que tinham problemas políticos da maior gravidade a resolver, as questões educacionais eram mobilizadoras em grau variável. Nem todos parecem ter mandato explícito para formular essa categoria de problemas, apesar dos encargos recentemente transferidos pelo Governo para a competência das Juntas.

A Carta de Lei de 29 de setembro de 1821 que generalizava provisoriamente a todo o Brasil as disposições já adotadas em relação a Pernambuco, estabelecia a criação de Juntas provisórias de governo. Os seus membros deveriam ser eleitos e nomeados entre "os cidadãos mais conspícuos por seus conhecimentos, probidade e aderência ao sistema constitucional, sendo, além disto, de maior idade, estando no exercício dos seus direitos e possuindo bastantes meios de subsistência, ou provenham de bens de raiz ou de comercio, industria ou empregos".[8] A cultura e a riqueza subiam ao poder nos órgãos locais de Governo, colocando-lhes mais tarde nas mãos, por uma Portaria descentralizadora de 1822, consideráveis poderes de inspeção e administração em matéria escolar.

Assim, os deputados Antonio Carlos, Campos Vergueiro e Diogo Feijó, os primeiros representantes de São Paulo, chegaram a Lisboa munidos das "Instruções aos deputados de São Paulo de 9 de outubro de 1821", onde semelhantes problemas, além de outros, eram mencionados.

No caso de São Paulo, ainda antes do movimento descentralizador que acabamos de referir, a Junta adotara um processo democrático de consulta com o objetivo de tornar os representantes do povo bem cientes das ambições do mesmo povo. As *Instruções* elaboradas pela Junta paulista eram o resultado de uma consulta às Câmaras Municipais sobre "as conveniências locais" e as "providências úteis ao Brasil".[9]

Firmando-se nas opiniões e alvitres manifestados, a Junta de São

Paulo redigira um "regimento" destinado a orientar e responsabilizar os seus deputados sobre as opções e prioridades identificadas. Constando de três partes, as *Instruções* indicavam, entre outras providências a defender, algumas disposições relativas à educação pública.

O aspecto mais notável das opções apresentadas pela Junta Paulista está no fato de elas ultrapassarem de longe o alcance do que veio a ser codificado na Constituição de 1822, e de serem a idealização de um programa de ensino primário e científico-tecnológico que a burguesia brasileira também não realizará imediatamente após a Independência. Os pontos de vista de São Paulo refletiam a mentalidade pedagógica da burguesia culta, confirmando o relevo paradigmático que o discurso educacional adquiriu no discurso liberal e independentista brasileiro. Assim, lê-se nas indicações da Junta:

> Outro ponto que deve merecer o desvelo dos deputados é o ensino. Multipliquem desassombradamente as escolas primárias e instalem em cada província brasileira aulas práticas de medicina, cirurgia, veterinária, matemáticas elementares, física, química, botânica, horticultura, mineralogia e zoologia.[10]

É visível que semelhante programa era ditado pelo imperativo de dotar o Brasil com os recursos humanos capazes de promoverem o seu progresso em vários níveis e o caráter de urgência dessas medidas explica o caráter prático que se pretendia imprimir ao ensino.

Por outro lado, é bem possível que, de fato, como aventou o autor por nós citado, se refletisse aqui o propósito de dotar o Brasil do seu próprio sistema de ensino, independentemente do de Portugal.

A autoria do notável documento é ainda desconhecida. Gomes de Carvalho recorda que ele aparece assinado por uma comissão composta do presidente e do vice-presidente da Junta paulista, ou seja, João Carlos Oyenhauser e José Bonifácio, e ainda por Manuel Rodrigues Gusmão. Em todo o caso, acrescenta, "é lícito supor que nele teve influência decisiva José Bonifácio, a figura mais prestigiosa do Brasil contemporâneo, o organizador do Governo de São Paulo".[11]

Embora a delegação de São Paulo tenha sido vigorosamente presente no campo político, destacando-se em especial Antonio Carlos, irmão de José Bonifácio e Moniz Tavares, o certo é

que esse aspecto reivindicativo não teve nunca ensejo de se manifestar.

A documentação que identificamos no Arquivo da Assembléia da República referente à educação no Brasil apresenta características semelhantes àquela que detectamos em relação a Portugal. Trata-se de intervenções junto do Poder, no sentido da resolução de necessidades ou aspirações na área da educação. Também no Brasil, aliás, essa categoria de diligências era empreendida junto à Corte.[12]

Desse modo, algumas propostas procedem de indivíduos que, não sendo deputados, se dirigiram às Cortes na esperança de serem ouvidos. Um deles, Luís António Mendes Dias de Oliveira Lobato, remeteu uma memória sobre a fundação de uma "Nova Atenas no continente do Brasil, reino Unido ao de Portugal e Algarve".[13] Infelizmente desconhecemos o conteúdo dessa proposta, mas é permitido admitir que se referisse ao modelo de um estabelecimento de ensino.

Outro alvitre, de que se ignora o teor preciso, provinha de um magistrado, Venancio Bernardino Ochoa, "sobre o estabelecimento de escolas no Reino do Brasil".[14]

Esse tipo de intervenções não parece ter tido outra motivação que não fosse a do exercício da cidadania em favor da comunidade nacional.

Menos desinteressado foi, no entanto, o oferecimento formulado pela viúva Engrácia Frutuosa da Cunha Oliveira e por seu genro, José dos Reis e Brito, negociante da praça do Maranhão. Eles mostravam-se dispostos a vender, por oito contos de réis, um prédio chamado "A Bela Vista", dotado de um edifício "com todos os cómodos para o estabelecimento de um Colégio de Instrução de que esta Província muito precisa".[15] Essa proposta foi submetida à Comissão de Instrução Pública, que a fez transitar no Governo por ser assunto da sua competência.[16]

É possível que a diligência tenha sido secundada por um dos deputados do Maranhão. Sabemos que um deles, Joaquim António Vieira Belford, deputado efetivo, apresentou em 1821 uma memória relativa ao estabelecimento de um colégio de instrução na sua Província. O documento foi enviado à Comissão de Instrução Pública na sessão de 20 de novembro de 1821.[17]

Outra categoria de representações é formada por documentos apresentados por corpos políticos ou sociais, pressionando as Cortes à satisfação das necessidades educacionais populares. Foi o caso da Vila do Pilar, na Paraíba do Norte, cujos vereadores encaminharam ao Congresso uma petição, datada de 14 de novembro de 1821. Pedia-se uma cadeira de Primeiras Letras, "por meio das quais se tornem [os meninos] hábeis para os empregos públicos da província nos anos futuros". No mesmo documento aditava-se que nem a escola criada pela Direção Geral dos Estudos na intenção dos índios funcionava.[18]

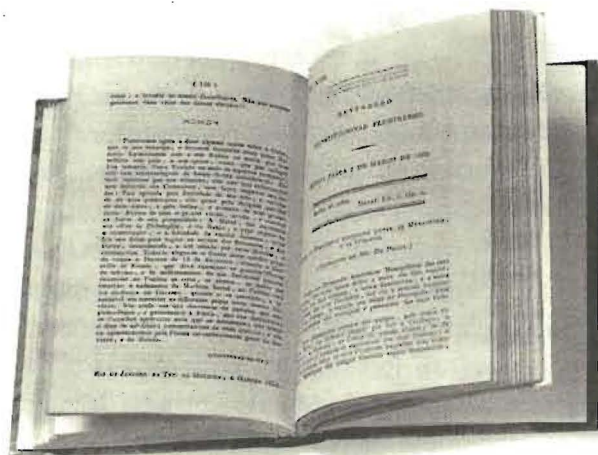
Em relação à Paraíba, dispomos de outro documento bastante elucidativo, não somente da situação local em matéria de instrução pública, mas também sobre a dinâmica reformadora

instaurada. Foi elaborado pela Junta Provisional do Governo da Paraíba, a 10 de novembro de 1821 e remetido às Cortes em data posterior.[19] Era assinado pelo Presidente, João Araújo da Cruz e por Joaquim António de Oliveira, Amaro de Barros Oliveira Lima e Augusto Xavier de Carvalho. Esse escrito sublinhava o valor da educação e o disfuncionamento das escolas estatais de Primeiras Letras instaladas na cidade, em parte imputável à situação salarial, ao mesmo tempo que registrava a existência de uma cadeira de Gramática Latina, o que formava um magro saldo de séculos de colonização:

> Sendo a educação da mocidade a primeira fonte da felicidade pública, desgraçadamente está em absoluto desamparo nesta Província. Há estabelecidas pelo Estado duas Escolas de Primeiras Letras, uma na cidade alta com o ordenado de 100$000 rs., e outra na baixa, ou Viradouro, com o de 75$000 rs. Esta está absolutamente vaga, por causa sem dúvida da tenuidade do ordenado; e aquela está sim ocupada, mas por um eclesiástico de muito avançada idade, que não pode já desempenhar o Ministério.

Entretanto, a Junta não se limitara a registrar a situação calamitosa em que as duas escolas se encontravam. Quanto ao estabelecimento que se achava sem professor, aquele organismo recorrera ao aumento do ordenado, mobilizando os seus próprios recursos, e procurara estimular o seu provimento, convidando ao exercício de funções um indivíduo com capacidade para o desempenho do lugar. É o que se depreende da leitura do restante do documento:

> Esta Junta, querendo dar aos seus concidadãos uma prova do interesse que toma no Bem Público, e desempenhar a confiança que nela puseram os seus concidadãos passou a oferecer o

O Revérbero Constitucional Fluminense, que divulgou críticas às atividades das Cortes de Lisboa e deu força às idéias separatistas.

ordenado de 150$000 rs. à última daquelas escolas, a fim de convidar Mestre que a ocupe, comprometendo-se a suprir à sua custa o excesso do ordenado estabelecido, enquanto o Soberano Congresso à quem recorre, não aprovar ou desaprovar esta medida. Passou mais à convidar por ofício seu à um indivíduo, de quem tem boas informações. Oxalá anua ele aos seus votos!

No respeitante à escola da parte alta da cidade, o problema era diferente, já que se encontrava provida, mas com um mestre incapacitado pela idade. A Junta depositava o caso nas mãos do Congresso, esperando uma solução satisfatória:

> Enquanto à escola da cidade alta, cujo mestre não preenche o seu dever por impossibilidade física, não se julgando a Junta autorizada a provê-la de outro mestre, enquanto aquele vive, não podendo nem privá-lo do ordenado, nem reformá-lo com ele, contenta-se de o representar para que o Soberano Congresso prova, como pode, e como a urgência pede, não podendo ser maior nem mais lamentável a desgraça em que à este respeito se está aqui (...).

A 26 de fevereiro de 1822, a Comissão de Instrução Pública reuniu-se para examinar a exposição da Junta da Paraíba. Integrava pelo menos um deputado brasileiro, Francisco Moniz Tavares, representante de Pernambuco, de cujo episcopado dependia a Paraíba, além dos deputados Francisco Manuel Trigoso de Aragão Morato, Joaquim Pereira Annes de Carvalho, João Vicente Pimentel Maldonado e Inácio da Costa Brandão.

A apreciação dos problemas apresentados levou a Comissão a admitir a conveniência de um princípio descentralizador e a remeter a sua resolução para o cumprimento das leis em vigor, mesmo que se tratasse de despedir do ensino um idoso eclesiástico privado de forças para continuar a ensinar num período em que ainda não existia o direito de aposentadoria:

> A Comissão ... conhecendo quando interessa espalhar as luzes em toda a Monarquia Portuguesa é de parecer, vista a grande distância em que se acham colocadas as províncias Ultramarinas, que se autorize as Juntas do Governo ali estabelecidas, para que possam criar aquelas escolas que julgarem necessárias, dando parte a este Soberano Congresso da instituição daquelas, e seus ordenados, a respeito do que também é de parecer que se conserve presentemente o que já a dita Junta do Governo da Paraíba ofereceu até que por uma lei geral se determine quanto vencerão os Professores de Primeiras Letras e enquanto às outras cadeiras que não se acham bem desempenhadas a Comissão julga que devendo as Juntas do Governo no ultramar velar sobre a conduta dos Professores, não cumprindo estes com as suas obrigações deverá esta proceder na conformidade das leis.

O parecer da Comissão de Instrução Pública foi aprovado a 26 de fevereiro de 1822, abrangendo tal assentimento, de modo implícito, a orientação de política educativa que nele se declarava. O Governo foi informado da deliberação a 26 de março do mesmo ano.[20] O bispo do Maranhão, Fr. Joaquim, por sua vez,

tomou duas iniciativas em matéria educacional. A primeira em sessão de 20 de julho do ano seguinte, por intermédio do deputado substituto José João Beckman e Caldas, o qual entrara nas Cortes a 6 de novembro de 1821 na companhia de Belford, em vez do deputado efetivo Raimundo de Brito de Magalhães e Cunha, a quem o estado de saúde impedira de viajar.[21]

Beckman apresentou à Comissão de Instrução Pública uma representação do próprio Bispo. Dessa vez a preocupação era a educação feminina. Expondo os pontos de vista do Iluminismo Católico acerca do valor da instrução, tentava obter apoio financeiro a fim de poder estabelecer um colégio feminino que recebesse as filhas dos habitantes:

> Senhor
>
> Sendo a educação da mocidade um dos objectos o mais interessante à Sociedade, não só pelo que respeita àquela mesma, adquirindo luzes e conhecimentos com que vem a ser útil a si e às suas próprias famílias, que deve algum dia sustentar e ilustrar, se não também pelo que pertence à mesma sociedade que deve colher os frutos da boa educação que recebem os cidadãos que a compõem; tem sido até agora totalmente esquecido nesta cidade este tão interessante objecto de que depende a pureza dos costumes, a conduta da vida e as qualidades sociais de todo o indivíduo: fazendo-se ainda mais sensível semelhante esquecimento pelo que toca à educação do sexo mais frágil, pois que absolutamente não há uma instituição ou estabelecimento próprio em que aprenda o exercício, a prática, os deveres e as virtudes do seu estado; porque suposto que ainda aqui existe uma Casa com nome de Recolhimento, antiga instituição dos proscritos jesuítas, em que têm vivido sem voto algum algumas mulheres com exemplar e religiosa conduta, e que bem poderia servir para nela serem educadas as filhas dos habitantes desta Província, contudo a falta total de rendas da mesma Casa e o estado de ruina em que ela se acha tira toda a esperança de que ela possa servir de utilidade para esse fim não sendo especialmente providenciado por V. Mag.
>
> Como é um dever que me impõe o meu Ministério promover também a instrução pública; por isso que dela depende igualmente o conhecimento das verdades da nossa Santa Religião; eu me vejo por isso obrigado a representar a V. Mag. o abandono total em que se acha nesta Cidade a educação das meninas filhas de seus habitantes, e que ficaria providenciado quando V. Mag. à custa da Fazenda Nacional mandasse reparar a Casa de Recolhimento mencionado, pondo-se em estado de poder servir para nela serem educadas, e dotando-a com a renda suficiente para sua sustentação, e para a Côngrua das pessoas encarregadas da sua instrução, despesa com que muito bem

podem os rendimentos da Província, sem detrimento das mais a que deva ocorrer.

Esta providência, Senhor, radicará cada vez mais no coração deste povo a constante união e adesão que tem jurado ao saudável sistema da Constituição que deve a este Augusto e Soberano Congresso.[22]

Relativo também ao Maranhão é o ofício dirigido do Palácio de Queluz às Cortes Gerais e Extraordinárias, com data de 9 de outubro de 1822, anexando outro ofício proveniente da Junta Provisória do Governo do Maranhão "para que sobre este objecto [o Soberano Congresso] resolva o que por mais conveniente e justo tiver".

A Junta do Maranhão, constituída por Fr. Joaquim, Bispo Presidente e por Sebastião Gomes da Silva Belford, Felipe de Barros Vasconcelos, João Francisco Leal, António Ruiz dos Santos e Caetano José de Sousa assumia seriamente as competências atribuídas a essa categoria de organismos pela Portaria de 3 de abril de 1822 e condicionava uma viragem da situação educacional a uma nova política salarial a praticar na Instrução Pública.

Esse documento, redigido em São Luís do Maranhão e subscrito a 2 de agosto de 1822, trazia anexo um exemplar de um periódico local que fazia as vezes, ao que parece, de folha oficiosa. Trata-se do n. 106 do jornal *O Conciliador*, de 17 de julho de 1822, que trazia matéria do Governo da Província com data de 12 do mesmo mês. Sob o título de *Para a criação de escolas*, a Junta adotava providências em ordem a imprimir uma viragem na situação educacional, não esquecendo, no conjunto de escolas públicas a criar, o sexo feminino:

A Junta Provisória e Administrativa do Governo desta Província considerando que a Inspecção das Escolas menores fora confiada com especiais recomendações aos Governadores das Províncias do Brasil por muitos Diplomas Régios; e com mais particularidade pela Carta Régia de 19 de Agosto de 1799, atendendo a que pela Régia Portaria de 3 de Abril deste ano remetida pela Repartição do Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Reino, foi incumbida especialmente a dita inspecção a esta Junta, autorizando-a para empregar todos os meios conducentes à reforma de tais Escolas, e até mesmo para criar de novo todas as mais de ler, escrever e contar que entender se devam criar nesta Província; e estando persuadida de que tais Escolas menores são os berços em que se nutrem e criam as Artes e as Ciências, e de que as públicas estabelecidas com fundamentos sólidos fazem resplandecer com luzes mais claras as ditas Artes e as Ciências, e querendo acudir quanto antes à desordem que reina nas já criadas nesta Província, as quais se acham ocupadas por Professores que sem concurso e sem exames legais as obtiveram, e as exercem sem sujeição a método regular, e sem que se tenha olhado, como mandam as Reais Ordens, para a conduta dos Professores e Discípulos; desejando ao mesmo tempo manifestar quanto se interessa em que este benefício se comunique a todas as Vilas e Lugares notáveis da Província, criando novas Escolas de ler, escrever e contar: e tendo feito examinar toda a Legislação das ditas Escolas relativa aos Reinos do

Brazil e de Portugal, consultando também o parecer do Régio Procurador da Coroa e Fazenda (...)",

determinava a aposentação compulsiva, com o ordenado por inteiro, do professor da cadeira de Latim da cidade, de seu nome Luís Manuel de Araujo.

José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838), uma das figuras brasileiras mais importantes nas Cortes Portuguesas.

A viragem educacional em projeto traduzir-se-ia não apenas pela ampliação da rede escolar, mas também pela diversificação do tipo de estabelecimentos, mediante o lançamento do ensino público feminino e pela admissão de ensino misto. As perspectivas da política educativa adotada não podiam, pois, ser mais inovadoras, não somente no Brasil, mas em relação ao que se passava no mesmo período em Portugal, designadamente nas Cortes.

Desse modo, a Junta mandava elaborar editais a afixar na cidade, vilas, Julgados e lugares notáveis da Província, avisando os habitantes de que, estando providas ilegalmente as antigas cadeiras de Latim, Retórica, ler, escrever e contar da cidade, achavam-se portanto vagas, tendo a Junta feito criar, também na cidade, mais duas escolas de ler, escrever e contar para meninos e uma para meninas, tendo ainda criado em todas as vilas, no Julgado do Miarim e na Freguesia de N. Senhora do Rosário de Itapurucu uma escola de ler, escrever e contar, às quais poderiam concorrer simultaneamente as meninas, se os pais quisessem e enquanto a sua idade o permitisse, nos termos da legislação pertinente.

Finalmente, a Junta do Maranhão mandava por a concurso essas escolas, definindo-lhe os respectivos termos: exames e apresentação de certidão de bons costumes; ordenado de 150$000 réis anuais, igualmente atribuído à Mestra de Meninas, colocando esta em pé de igualdade com os seus colegas do outro sexo, o que não ocorria em Portugal, ficando o percebimento dos ordenados dependente das informações disponíveis acerca da qualidade do ensino.

No ofício que anexava *O Conciliador*, a Junta do Maranhão exprimia o seu ceticismo quanto à possibilidade de se recrutarem professores de qualidade, atendendo à política salarial praticada. O discurso da Junta começava por salientar os obstáculos que, devido ao baixo nível dos salários, opunham-se ao recrutamento de indivíduos competentes para o exercício da função docente:

A Junta Provisória e Administrativa do Governo desta Província, cumprindo Portaria que lhe foi dirigida por V. Exª. em data de 3 de Abril do corrente ano, determinou para estabelecimento e reforma das Escolas o que expende a Portaria deste Governo datada de 8 de Julho próximo pretérito, impressa na folha do Periódico desta Província que a V. Exa. se remete inclusa.

Muito deseja esta Junta que tão providente medida, produzindo os benéficos fins a que se dirige, possa entregar a instrução da Mocidade a indivíduos aptos e dignos; porém persuade-se que tais homens não se encontrarão pelos diminutos ordenados de 150$000 réis, num País onde as urgências da vida e a carestia dos objectos indispensáveis para a mais simples subsistência exigem muito maiores interesses: portanto esperam que V. Exa. se dignará levar esta persuasão à Augusta Presença de S. Magestade para que seja considerada em ulteriores disposições sobre a Instrução Pública desta Província onde será sempre impraticável prover Mestres de Primeiras Letras dignos deste exercício, sem que os das Escolas desta Cidade vençam 300$000 réis e 200$000 os das Vilas e Lugares populosos.

Ignoramos o caminho que levaram esses planos da Junta do Maranhão. Eles testemunhavam, no entanto, uma capacidade de inovação e um sentido crítico das necessidades que não seria muito de esperar de uma região descrita como atrasada.

Quanto a propostas emanadas dos deputados, é muito significativa a exposição de Francisco Moniz Tavares apresentada pela primeira vez no início de setembro.[23] Reapresentada a 29 do mesmo mês,[24] teria sido remetida à Comissão de Instrução Pública. O manuscrito, porém, apresenta uma anotação assinada por Pinheiro de Azevedo: "O sr. Tavares retirou esta indicação, o que as Cortes devem autorizar".

Como quer que seja, a "indicação" do deputado por Pernambuco apresentava uma justificativa crítica em relação à política seguida no passado e no presente quanto à educação pública, considerando a política de subdesenvolvimento educacional como uma das faces do colonialismo. Enquanto aguardava uma reforma geral e sistemática da instrução, Moniz Tavares requeria um conjunto de medidas destinadas a palear as carências mais urgentes. Tais dispositivos inscreviam-se num projeto político liberal, com repercussões nos conteúdos de ensino e na escolha dos professores. Para fora da esfera escolar ampliava-se em medidas de caráter cultural e de combate político, de onde não estava ausente a memória sempre viva da revolução de 1817. Escrevia Moniz Tavares:

A instrução é uma necessidade de todo o homem. O velho Ministério queria de propósito conservar o Brasil em total ignorância, para o desfrutar, e posto que não conseguisse absolutamente e que não esteja tão atrasado como alguns erradamente pensam, contudo há muito desinteresse deste Soberano Congresso facilitar quanto for possível as luzes, e enquanto não estabelece um sistema sábio e uniforme

de instrução pública requeiro para a Província de Pernambuco:

1º- Que se estabeleçam em cada uma das Paróquias pelo menos uma aula de ler e escrever, princípios de Aritmética e Gramática Portuguesa, elegendo-se para este fim Mestres de conhecida inteireza, probidade e adesão à causa, sendo obrigados a ensinar por um Catecismo Constitucional, dando-se-lhes um ordenado suficiente para bem desempenharem as suas funções.

2º- Que se institua uma biblioteca pública para a qual já tinha dado princípio um virtuoso Cidadão, o P. João Ribeiro e que pelo acontecimento de 817 foi destruída, atribuindo-se a estes livros a revolução.

3º- Que como os Frades e Padres ainda têm muita influência sobre o coração do povo rude, faça-se pôr em execução na Província o Decreto de 28 de Fevereiro, em que este Soberano Congresso manda que os Bispos e Prelados instruam os povos por meio de pastorais e discursos sagrados sobre o espírito da presente reforma, mostrando que nada tem contrário à Religião que professamos.[25]

Desconhecemos o encaminhamento que terá tido essa exposição-proposta de Moniz Tavares. O nível reivindicativo é certamente inferior ao estabelecido nas instruções distribuídas aos deputados de São Paulo. O currículo solicitado antecipava-se, porém, ao que viria a ser proposto por outros deputados, em particular por Borges Carneiro, quanto à educação política constitucional da juventude das escolas.

Também um deputado substituto pela Província do Piauí, Domingos da Conceição, expôs a necessidade de providências "para destruir os estorvos e opressões" que obstavam ao progresso de vários setores, entre os quais a instrução pública.[26]

Em setembro do mesmo ano, o deputado apresentou uma indicação em nome de 70.000 cidadãos pacíficos do Piauí. A sua exposição era breve, mas acertava impressivamente num dos alvos fundamentais: a escandalosa modicidade dos ordenados dos professores. Em relação à rede escolar, Domingos da Conceição alegava que os habitantes pagavam subsídio literário desde a origem desse imposto (isto é, desde 1772) e, todavia, dispunham apenas de três escolas de Primeiras Letras, "na distância de 60 léguas cada uma, e estas incertas, e quase sempre vagas, por não haver na província quem queira submeter-se ao peso da educação da mocidade pela triste quantia de 60$000 réis anuais, quando a um feitor de escravos, tendo cama e mesa, se arbitra no país a quantia de 200$ réis anualmente".

Nesse quadro, o representante do Piauí propunha a criação de sete cadeiras de Primeiras Letras com o ordenado anual de 120$ réis: 1° na cidade de Oeiras; 2° na Vila de Parnaguá; 3° na Vila de Valença; 4° na Vila de Jerumenha; 5° na Vila de Marvão; 6° na Vila de Campo Maior; 7° na Vila de Parnaíba.

Além de sugerir a criação de cadeiras do ensino que hoje chamaríamos secundário, Domingos da Conceição sugeria que se recorresse de preferência a eclesiásticos e que as escolas fossem postas a concurso em Lisboa:

> E como desgraçadamente na província do Piauí não haja pessoas idôneas que possam e queiram encarregar-se destes magistérios, devem pôr-se a concurso nesta capital, preferindo-se em iguais merecimentos os presbíteros assim seculares como egressos, por haver grande falta de sacerdotes na província.

A 14 de setembro será o deputado efetivo Miguel de Sousa Borges Leal quem lerá uma indicação relativa à situação na Província. Focando a extrema degradação em que a região se achava, sublinhando que ela obtivera algumas escolas de Primeiras Letras, mas, acrescentava, "com o ordenado de 50$ réis ou 60$ réis anualmente, que convidou para professores delas unicamente a indivíduos que nem são capazes de ser decuriões em escolas presididas por homens doutos, e versados no conhecimento das primeiras letras, da moral e da política, únicos habilitados para a educação da mocidade". [27]

A 1° de agosto de 1822, o "Manifesto de Sua Alteza Real o Príncipe Regente Constitucional, e Defensor Perpétuo do Reino do Brasil aos Povos deste Reino" continha algumas linhas relativas à Instrução Pública. Elas resumiam a promessa de uma política educacional popular, capaz de promover o desenvolvimento da inteligência brasileira. Era o que declarava o Príncipe Regente:

> Cidadãos de todas as classes, mocidade Brasileira, vós tereis um código de instrução pública nacional, que fará germinar, e vegetar viçosamente os talentos deste clima abençoado, e colocarão a nossa Constituição debaixo da salvaguarda das gerações futuras, transmitindo a toda a Nação uma educação liberal, que comunique aos seus membros a instrução necessária, para promoverem a felicidade do grande Todo Brasileiro". [28]

Apesar dessa promessa e da declaração da Independência do Brasil a 7 de setembro de 1822, ainda na 2ª Legislatura das Cortes de Lisboa se discutiu uma indicação do Bispo do Pará relativa à educação. Tal proposta fora apresentada a 23 de dezembro de 1822 no Palácio das Cortes, sendo objeto de Parecer por parte da Comissão do Ultramar, composta precisamente por Romualdo, Bispo e deputado do Pará, e pelos deputados Manuel Patrício Correia de Castro, Manuel Caetano Pimenta Aguiar, Joaquim António Vieira Belford e Domingos da Conceição, pertencentes a várias províncias do Brasil. Tal Parecer foi lido a 24 de janeiro de 1823, ficando para a 2ª leitura.[29]

A 13 de março, finalmente, o documento voltou a ser lido e dessa

vez sumariamente discutido nas Cortes. Tratava-se da legalização e financiamento de uma casa de educação feminina instituída pelo antecessor do Bispo Romualdo, na seqüência, ao que supomos, de um recolhimento fundado por Fr. Caetano Brandão em 1788, cuja continuidade ficou sujeita desde então a grandes vicissitudes.[30] O Parecer é do teor seguinte:

> Foi presente na Comissão do Ultramar a indicação do Bispo do Pará, deputado daquela província, em que pede que se autorize o estabelecimento da casa de educandas a que seu antecessor dera princípio, e ele o tem conservado com o auxílio de esmolas particulares em uma casa de aluguel; e que a fazenda nacional mande construir uma casa suficiente e lhe assista com uma pensão anual de 200$ réis, que já El-Rei o Senhor D. João V determinara no alvará de 2 de Julho de 1751, e mais 10 mil cruzados para estabelecer um fundo suficiente: tudo na consideração de se haver extinto o convento dos religiosos mercenários, pela bula Ingeniosa Reginarum illustrium, com as premissas de se aplicar uma parte daquele espólio para a subsistência do mesmo estabelecimento.

A Comissão do Ultramar examinara a bula e outros documentos comprovativos da sua execução e, referindo-se ao art. 237 da Constituição, sem assumir o encargo da concessão dos dez mil cruzados prometidos por D. João V, "que podem ser incompatíveis com as forças actuais do tesouro público", propunha que as Cortes adotassem um decreto composto de quatro artigos. Pelo primeiro ficava legalizado o estabelecimento de educandas que tiveram princípio na capital do Pará. O segundo comprometia o Governo a dar ao estabelecimento o primeiro convento que ali fosse suprimido, ou qualquer outro edifício público que fosse mais conveniente. O terceiro artigo estipulava que a Fazenda Nacional contribuiria anualmente com 200$ para a subsistência da instituição e, finalmente, que o governo e a inspeção do colégio ficariam cometidos ao bispo diocesano, o qual seria obrigado a elaborar estatutos e plano de educação que só teriam pleno vigor uma vez aprovados pelas Cortes.

O artigo 1° foi acolhido sem discussão. O artigo 2° motivou uma declaração de princípios do deputado Galvão Palma. Começava pela valorização de uma forma laica de exercer a solidariedade, radicalmente diferenciada da caridade cristã, e por enaltecer com exagero as preocupações manifestadas pelas Cortes em matéria de instrução pública. Assim, dizia aprovar o artigo, "não só porque tende a desenvolver a filantropia que

eminentemente caracteriza o Congresso, mas porque a sua sanção dá a conhecer que no meio de cuidados que incessantemente ocupam a Assembleia para salvar a Pátria de seus inimigos internos e externos, ela conjuntamente promove a educação civil e moral em que se escora o altar e o trono".

Em seguida, Galvão Palma fazia profissão de fé a favor da contenção das congregações religiosas e da educação da mulher como futura mãe e educadora do gênero humano. Declarava concordar também com a concessão ao colégio feminino do primeiro convento que fosse encerrado, até para que os regulares, que, dizia, "apesar de mortos, fazem cruel guerra aos vivos", verificassem que a extinção de alguns dos seus mosteiros se destinava a permitir a aplicação deles "a obras tão pias, quais a educação da juventude indigente e frágil; que se tiramos deles uma classe em regra pouco útil, é para lhe substituirmos outra, que pode interessar a pátria, não só pela sua fecundidade mas pela boa educação que é de esperar dêem à prole".

Aprovados os artigos 2° e 3°, a análise da quarta disposição abriu com uma declaração preliminar do Bispo do Pará, no sentido de não opor contradição a que se entregasse o colégio à inspeção e administração de outra entidade que não o bispo diocesano. Após uma troca de opiniões em que intervieram os deputados Brochado, Soares Franco, Manuel Patrício e o próprio Bispo do Pará, aprovou-se que o governo e a inspeção do estabelecimento ficassem a cargo da Câmara do Pará, sendo confiadas ao bispo diocesano a "parte espiritual" e a instrução, cabendo-lhe formalizar os estatutos e um plano de educação a apresentar ao Governo nos termos constitucionais. O Decreto respectivo acabaria por ser publicado na sessão extraordinária de 29 de março.[31]

Que essa discussão tivesse sido possível em Lisboa após a declaração da Independência do Brasil, testemunha a complexidade das relações da nação colonizadora com algumas das regiões da colônia e destas com as demais regiões do país, ou, pelo menos, com D. Pedro I.

Como quer que fosse, o decreto foi inútil. O primeiro subsídio monetário recebido pelo colégio feminino do Pará será recebido poucos anos mais tarde, concedido, precisamente, pelo primeiro Imperador do Brasil.[32]

Para concluir, apesar da ineficácia das Cortes portuguesas em relação à instrução pública designadamente no Brasil, as referências que lhe foram feitas por parte de representantes das suas regiões testemunham a vontade que os animava na busca de soluções para as dificuldades. A burguesia brasileira e a conseqüente dificuldade em ir mais além.

Um traço significativo das intervenções procedentes do Brasil nas Cortes de Lisboa acerca da instrução pública é o seu caráter regional. A lógica das suas intervenções é comandada pelos locais de que eram representantes. Postura diferente será a dos deputados da Constituinte brasileira de 1823, na qual se manifesta o propósito de imprimir unidade orgânica à instrução pública.[33]

NOTAS

[1] AZEVEDO, Rafael Ávila de. *Tradição educativa e renovação pedagógica. (Subsídios para a História da Pedagogia em Portugal – século XIX)*. Porto, 1972.

[2] TORGAL, Luís Reis & VARGUES, Isabel. *A revolução de 1820 e a instrução pública*. Porto: Paisagem Editora, 1984.

[3] Também Áurea Adão explorou a fundo o mesmo arquivo com vista ao estudo que publicou sobre a criação e a instalação dos liceus portugueses.

[4] CARVALHO, M. E. Gomes. *Os deputados brasileiros nas Cortes Gerais de 1821*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão, 1912.

[5] Idem, p. 129.

[6] TORGAL &VARGUES, op. cit., p. 31.

[7] AZEVEDO, Rafael Ávila de, 1972; FERNANDES, Rogério, op. cit.,1994.

[8] SÃO CLEMENTE, Barão de [Custódio José dos Santos]. *Documentos para a história das Cortes Gerais da Nação Portuguesa*. Coordenação autorizada pela Câmara dos Senhores Deputados. Tomo I. 182-1825. Lisboa: Imprensa Nacional, 1883, p. 241.

[9] CARVALHO, M. E. Gomes de, op. cit., p. 197.

[10] Ibidem, p. 198-199.

[11] Idem.

[12] CÀRDOSO, Teresa Maria Rolo Fachada Levy. *As luzes da educação. Fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro. 1759-1834* (Tese de doutoramento, polic.) Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

[13] *Diário das Cortes Gerais Extraordinárias*, 1822, p. 3.586.

[14] Ibidem, 1821, p. 2.635.

[15] A. A. R., Seção I-II, Cxa. 75, doc. 37.

[16] Ibidem, 1822, p. 212-213.

[17] Ibidem, n. 230, p. 3148.

[18] A. A. R., Seção I e II, Cxa. 27, doc. 54.

[19] *Diário...*, v. 5, 1822, p. 99.

[20] Ibidem, 22 de março de 1822, p. 623-624 e p. 629.

[21] CARVALHO, p. 147.

[22] Anexo o traslado de um alvará de D. João V autorizando o jesuíta Gabriel Malagrida, mais tarde condenado por Pombal, a fundar no Brasil, designadamente no Maranhão, recolhimentos femininos sob os estatutos das Ursulinas.

[23] *Diário...*, n. 167, 3 de setembro de 1821, p. 2.134.

[24] Ibidem, n. 186, p. 2423.

[25] A. A. R., Cxa. 27, doc. 62.

[26] *Diário...*, v. 6, p. 336.

[27] Ibidem, p. 218.

[28] Ibidem, 28 de setembro, 1822, p. 623.

[29] Ibidem, v. 8, p. 575.

[30] RIBEIRO, Tomaz (1891-1892). *História da legislação liberal portugueza*. Lisboa: Imprensa Nacional. 2 vols, p. 513 e segs.

[31] *Diário...*, 9-10, 13 de março, 1823, p.151-152 e p. 330.

[32] RIBEIRO, Paulo de Tarso Rabelo. "O Colégio de N. Senhora do Amparo: o segundo orfanato na Província do Grão-Pará". In: FERNANDES, Rogério & ADÃO, Áurea. (orgs.). *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil. 1500-1970. Política. Mentalidades. Práticas Educativas.* Actas do 1º Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 513 e segs.

[33] CHIZOTTI, António. "A Constituinte de 1823 e a Educação". In: Fávero (Osmar, org.) *A Educação nas constituições brasileiras. 1823-1988.* Campinas: Autores Associados, 1996, p. 31-53.

A EDUCAÇÃO COMO DESAFIO NA ORDEM JURÍDICA

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

O termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é a de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social. No âmbito das sociedades, o direito é um conjunto de normas existentes dentro de uma dada ordem jurídica. Essas regras podem significar a existência de um poder pelo qual as pessoas ou os grupos fazem ou deixam de fazer algo em vista de um determinado fim. Quando essa norma se transforma em lei, o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena. O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou a de um usufruto de uma prerrogativa indispensável para um indivíduo ou uma coletividade. Mas a história mostra, também, a existência de múltiplas ordens jurídicas, entre as quais aquela que é assumida pelos Estados e Nações como forma de ordenar as relações sociais e as prerrogativas das pessoas. Trata-se da ordem jurídica estatal.

O direito deve ser declarado e entre os modos de se declarar um direito o mais disseminado é pela via da escrita. Mas há também aquela maneira ligada ao costume. Em todo caso, é necessário uma expressão declarativa para que todos possam tomar conhecimento do direito: a forma mais elaborada dessa declaração é a constituição proclamada de um país, a norma fundamental de todas as outra leis. Sob ela, podem viger outras ordens jurídicas particulares e a ela subordinadas.

Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembrar quem esqueceu de tomar ciência dos direitos.

Declarações concernentes aos direitos dos seres humanos têm algumas referências históricas. É o caso da Declaração do Estado de Massachussets

de 1870 nos Estados Unidos. É também o caso da Declaração dos Direitos dos Homem e do Cidadão de 1789 da Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Uma análise que evoca a trajetória progressiva e a classificação do direito é aquela oferecida por um célebre texto de T. Marshall.[1] Trata-se de um texto fundador no qual ele analisa as experiências da Inglaterra em face dos direitos periodizando-os. Segundo o autor, os direitos civis lá se estabeleceram no século XVIII, os políticos no século XIX e os sociais no século XX. Muito instigante também são as reflexões de Bobbio[2] que, de certa maneira, retoma a análise histórica dos direitos na busca de uma perspectiva histórica de longo alcance e já assinala a existência de direitos específicos voltados para as diferenças étnicas, étarias e de gênero, entre outras.

Outro texto importante que ajuda a história da produção de muitos direitos é o de Adam Przeworski,[3] que aponta as formas pelas quais a classe operária européia desobstruiu o caminho dos direitos civis e políticos para o encontro com os direitos sociais.

No caso dos três textos mencionados, a educação escolar entra como referência e como um direito de cidadania.

Certamente, cada país, dentro de sua situação histórica, conhecerá peculiaridades próprias que não o reduzem ao caminho de um outro. Mas, de todo modo, a divisão proposta por Marshall, as reflexões de Bobbio e a reconstrução histórica de Przeworski são muito úteis para conceituar o campo dos direitos, diferenciando-os e classificando-os, além de se oferecerem como referências de estudo e administração de uma realidade.

O reconhecimento da importância do direito e da legislação que o expressa tem o seu ponto alto quando se fundamenta na soberania popular. Ela possui, como fonte do direito, aquela capacidade de expressar os direitos de uma comunidade. Nesse sentido, a soberania popular, tornando-se ela mesma a origem do poder, impõe-se a si própria uma autoridade na qual se reconhece ao mesmo tempo como sujeito e objeto. Sujeito por ser sua fonte e objeto porque curva-se aos seus ditames. A defesa das "regras do jogo" perde seu aspecto substantivo, mantendo apenas sua face formal, quando se descola de suas origens mais fundas, no caso, a soberania popular. É essa capacidade da pessoa se inserir com condições

eqüitativas mínimas na ordem jurídica de um país e de poder participar igualmente nos destinos de sua comunidade que a define no espaço da cidadania.

O direito à educação como um direito expresso e declarado em lei é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX. A França consolida sua legislação escolar básica no final do século XIX. A Alemanha, da República de Weimar, vai declarar solenemente a educação como direito de sua constituição. Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente à ignorância. Mas também setores liberais e democráticos não se ausentaram de propor esse direito como caminho de mobilidade social e de integração na ordem social.

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil é ainda um país endividado com sua população. Nossa cidadania educacional está longe de ser um exemplo. Convivemos com milhões de crianças fora da escola ou presentes na escola mas fora da idade apropriada. Avançamos muito nesse campo, mas enquanto houver uma criança sem escola ou fora da idade adequada, o *direito de todos e o dever do Estado* não terão se consubstanciado. Temos milhões de jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou dela tiveram que se evadir mais cedo, por condições de sobrevivência ou por repetência. A educação infantil e o ensino médio ainda são privilégio.

Essa situação tem uma história passada de desleixo e abandono, cujas conseqüências são extremamente visíveis e sempre catalogadas nos indicadores estatísticos dos órgãos do governo ou de organizações internacionais. Basta consultar os dados gerais atualizados do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), os específicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP) ou os dados da UNESCO. Mas não faltaram esforços, propostas, projetos e lutas tendentes a realizar a cidadania educacional em nosso país. Um dos campos de luta foi o terreno de elaboração de leis.

O Brasil tem uma trajetória específica quanto à correlação educação e lei. Um pouco desse itinerário pode ser visto no livro organizado por Fávero,[4] que versa sobre esse direito à luz das constituintes e constituições brasileiras. Nota-se, só pelos estudos aí propostos, um caminho difícil, sinuoso, permeado de contradições de direitos. Nesse último caso, não há como ignorar os avanços possibilitados pelas Constituições de 1934 e de 1988.

Em um país federativo como o Brasil, cumpre assinalar a existência de constituições estaduais, as leis orgânicas dos municípios, autônomas nas suas competências. Elas podem

explicitar um princípio geral, adequar à sua realidade e fazer avançar o direito à educação. No Império, por exemplo, algumas províncias adotaram o princípio da obrigatoriedade. Na República, muitas constituições e leis buscaram determinar fontes de financiamento nacional, muitos da vinculação orçamentária estabelecida desde 1934. Após essa determinação nacional, muitos estados e municípios alteraram para mais os percentuais desta vinculação.

Além das constituições nacionais e *infranacionais*, há ainda um campo pouco trazido à tona. Trata-se das declarações e pactos internacionais assinados pelo Brasil com relação a direitos e garantia de direitos. É o reconhecimento mais alto de um direito, pois, o país que o assina o reconhece em sua dimensão internacional. É o caso, por exemplo, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais, e Culturais (1966, ONU) ou mesmo a Declaração dos Direitos Humanos da ONU, de 1948. Em muitos casos, a declaração é sobre o direito à educação. Tal é a recente Declaração celebrada em Jomtiem (Tailândia) e que gerou o Plano Decenal da Educação para Todos.

Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio.

O Brasil tem itinerário típico: nascido colônia, não pôde usufruir da soberania nacional de 1500 até 1822. Após a independência, os determinantes internos e externos limitaram seu desenvolvimento como nação soberana; além disso, o regime escravocrata associado ao estatuto da "civilização" dos índios incide profundamente sobre a noção e a prática de direitos civis e políticos. Mesmo após a abolição, negros e índios, além de caboclos e migrantes, não foram considerados cidadãos de primeira grandeza. Em vez da relação, por vezes conflituosa, entre pares que se baseiam na igualdade jurídica, a relação foi muito mais a da hierarquia entre "superiores" e "inferiores".

Tais afrontas à dignidade da pessoa humana limitaram profundamente nosso desenvolvimento como nação soberana e democrática. Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática de discriminação e de privilégio que obstruiu o acesso de brancos pobres aos direitos políticos de cidadãos. Somente no início do século XX é que se pôde falar expressamente da busca de um direito social no Brasil.[5]

A legislação educacional no Brasil como nação independente tem seu início na Constituição Imperial de 1824, que

COLLECÇÃO DAS LEIS
DO
IMPERIO DO BRAZIL
DE
1827.
PARTE PRIMEIRA.

RIO DE JANEIRO.
TYPOGRAPHIA NACIONAL.
1878.

A primeira lei nacional imperial de educação, de 1827, regulava o artigo da gratuidade na constituição no afã de disseminar as "primeiras letras".

continha um artigo sobre educação escolar gratuita reservada exclusivamente aos considerados cidadãos.

O caráter tardio dessa referência, expressamente limitada, pode ser encontrado no fato do Brasil ter sido colonizado por uma potência contra-reformista para a qual os índios eram "bárbaros" e os negros, "propriedade" do outro; para eles a educação escolar não era objeto de cogitação. Para controlá-los seria suficiente escutar a palavra dos outros pela doutrinação ou pela catequese. Ao contrário dos países onde a Reforma foi objeto de lutas e discussões, e o ler e o escrever se tornaram condição mesma da leitura da Escritura, aqui se postulou um caminho que conduziria a um forte acento na cultura da oralidade. Certamente, há que se considerar o país agrário e o modo como se deu a exploração agrária para se compreender as razões do caráter *dispensável* da educação. Um país imenso como o nosso, despovoado, com enormes distâncias parece justificar a dificuldade de um acesso à educação.

Mesmo assim, para os cidadãos, a primeira lei nacional (imperial) de educação, datada de 1827, regulava o artigo da gratuidade na constituição no afã de disseminar as *primeiras letras*.

As *primeiras letras* serão mais primeiras nas famílias do que nas escolas. As distâncias, as dificuldades, os preconceitos farão dos lares senhoriais o espaço em que os filhos das elites iniciar-se-ão na leitura e na escrita. Essa realidade será incorporada a toda a legislação existente no país, mesmo quando a educação escolar se torna obrigatória com a Constituição de 1934.

A legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, jamais determinou que, forçosamente, ela se desse em instituições escolares. Se a instituição escolar é obrigatória, a escola não o é. Veja-se o caso do artigo 24, II, c, das atuais diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96, que inclui como uma das regras comuns da educação básica a possibilidade de inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino, independentemente, de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato.

Voltando aos tempos imperiais, a centralização vertical do poder conhecerá ao menos uma exceção. O Ato Adicional de 1834 descentraliza para as províncias, pobres em recursos e escassas em autonomia, o encargo das *primeiras letras*. Ora, como construir a riqueza da nação em bases diferentes das do regime colonial se são os elos mais pobres da nação (províncias) que deveriam se ocupar com o que era, no discurso, considerado importante? Claro sinal do caráter desimportante que nossas elites atribuíam à oferta da educação escolar. Aliás, nasce aí o jogo de empurra-empurra entre província e Império e, após a República, poder federal e poder estadual e/ou municipal, na distribuição das competências relativas ao atendimento dos diferentes níveis de ensino.

Mesmo tendo havido, ontem e hoje, iniciativas dignas de louvor, os compromissos políticos e eleitoreiros as comprometem por meio da descontinuidade e da desativação. Cada novo mandatário se julga o ponto zero do novo e do novíssimo, desconsiderando ou jogando na lata de lixo programas que poderiam ganhar continuidade, ainda que sob outro enfoque.

Uma coisa é certa: o ensino superior, por estar voltado às elites, era claramente atribuído ao poder central, fosse imperial ou republicano. Um sinal de que a organização da educação nacional nasceu de cima para baixo, em vários sentidos.

A clareza meridiana na distribuição das competências entre os federativos envolvendo os diferentes recursos, níveis e etapas do ensino não se dará senão com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e sobretudo com a Lei 9.424/96. É verdade que a Constituição Federal de 1988 propôs o fundamento dessas competências, mas a determinação última ficou com as leis acima citadas. *Grosso modo*, os municípios são os responsáveis pelo ensino fundamental obrigatório e os estados pelo ensino médio. A União, além da competência sobre sua rede de ensino superior, tem sob sua responsabilidade significativa parte do ensino superior privado.

A gratuidade do ensino merece outras considerações, já que ela é um modo de desprivilegiar e tornar comum o acesso à escola. O Império a incluía, mas excluía dela boa parte da população; a Constituição Republicana de 1891 cala-se sobre o assunto pois, radicalizando a autonomia dos estados, deixava essa "faculdade" às constituições dos mesmos. A leitura dos Anais da Constituinte de 1890/1891 indica que tal silêncio foi justificado pela concepção liberal adotada no

texto constitucional. O indivíduo, sujeito dos direitos civis, só se torna titular de direitos políticos se, *motu proprio*, buscasse escola pública estadual até mesmo para se alfabetizar e então usufruir do direito do voto. Nessa perspectiva, o exercício do voto se convertia em direito para os alfabetizados e em atração para a escolarização primária. A extensão facultativa do voto aos analfabetos só se dará com a Constituição de 1988.

Interessante observar que mesmo não havendo clareza na interdição do voto feminino o que significaria uma formalização explicitamente discriminatória, o costume deu o tom de interpretação e da prática. As mulheres só adquirem direito de voto após a Revolução de 1930 e passam a exercê-lo nas eleições para a Constituinte de 1933.

Sob o regime federativo adotado no país, as constituições estaduais e as leis orgânicas dos municípios (sobretudo após 1988) são uma importante fonte para se repensar a legislação, com ênfase especial na sua tradução estadual e no desvendamento do cotidiano das instituições escolares. Após 1891, muitos estados assumiram a gratuidade, mas boa parte deles repassou essa incumbência aos Municípios, pobres em arrecadação de impostos. Nesse tempo da assim denominada Velha República, um assunto se imporá: tem a União competência para intervir na educação primária? A tradição da autonomia respondia que auxílios financeiros eram bem vindos. A União exigia contrapartida: as coisas iam se arrastando, com o Brasil exibindo, diante de seus vizinhos de língua espanhola, índices alarmantes de analfabetismo e de insuficiência de escolas.

Alterações constitucionais na Lei Maior podem implicar mudanças nas constituições e leis dos entes federados, ou seja, quando surge uma nova Constituição Federal, a mudança nas dos outros membros da federação torna-se obrigatória. A alteração no estatuto da gratuidade no ensino primário e a sua obrigatoriedade[6] foram postas na Constituição de 1934, após uma tentativa fracassada na revisão Constitucional de 1925/26.

Ambos os princípios são produtos de uma longa batalha social em que se cruzam bandeiras opostas. Uns, liberais, continuam a defesa da autonomia dos estados nessa matéria, outros, liberais democratas, inconformados com a ignorância, querem a intervenção discreta mas clara no assunto. Finalmente, a consciência social de já mobilizados segmentos da classe operária e de setores intelectuais defenderão a presença ativa do Estado como forma e sinal da existência de um poder controlador de privilégios. A Constituinte de 1933 e a Constituição de 1934 vão se moldar a partir do espírito de maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios. A Constituição de 1934 incumbe à União, no seu artigo 5º, XIV, a competência de traçar as diretrizes da educação nacional. A Constituição também dará maior ênfase à educação como

direito do cidadão. É a única constituição, antes da de 1988, que reconhece ao adulto o acesso à escolarização como direito. Tal direito, conseqüente ao dever do Estado, aparece em capítulo próprio sobre Educação e Cultura. Lá comparecem também o Plano Nacional de Educação e o Conselho Nacional de Educação. E para que, de fato, se garantisse o dever do Estado para com o ensino primário gratuito e obrigatório, criou-se uma vinculação constitucional de recursos exclusivos para a Educação. Sendo assim, a União, os estados e municípios não poderiam aplicar, respectivamente, menos de 10% e 20% de seus impostos em educação escolar. Essa vinculação estará presente nas constituições proclamadas de 1934, 1946, 1988. E estará ausente da proclamada de 1891 e nas outorgadas de 1937 e de 1967; a de 1969 imporá esta vinculação exclusivamente aos municípios.

O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação da jornada de trabalho.

O ensino gratuito e obrigatório será recebido pelas constituições estaduais, as quais poderiam alargar seu campo de aplicabilidade. Diga-se de passagem que algumas delas já haviam rompido com o silêncio da Constituição Republicana de 1891 sobre esse assunto.

A gratuidade nasceu em 1824 e morreu em 1891, em termos nacionais. A sua ressurreição em 1934 já vem associada com a obrigatoriedade, ambas em âmbito nacional, valendo para o ensino primário, isto é, para os quatro primeiros anos.

Assim, gratuidade e obrigatoriedade seguem juntas e continuam como tais quando, em 1967, a Constituição Federal as estende para oito anos. Curioso aspecto: aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais "veteranos" não puderam requalificar-se e muitos "novatos" não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo das classes populares.

Com a abertura política, o corpo docente organizar-se-á em torno de associações combativas que, ao lado das reivindicações de recomposições salariais e da valorização do magistério, propugnará outras formas de dignificação da educação. A Constituição de 1988 responde a ambas as demandas, nos limites do alcance da lei e do sistema de federativo. A mobilização dos docentes se compunha com outras forças sociais democráticas. Os movimentos sociais e a crise econômica dos anos 80 associados aos desgaste sofrido pelo regime autoritário provocarão sensíveis mudanças no país em especial na consecução do Estado Democrático de Direito.

A convocação de uma constituinte pode ser considerada o patamar básico para a desconstrução do regime autoritário e a busca de caminhos novos em vista de uma construção da democracia. À época muito se falou da necessidade de se acabar com o "entulho autoritário" dos atos institucionais, dos decretos-leis e um conjunto de normatizações impróprias para um regime democrático. Fruto da Constituinte de 1988, a Constituição de 1988 celebra no país um novo pacto sociopolítico. E, mais uma vez, a educação ganha um capítulo próprio com a conquista de novos direitos.

Em dois pontos o avanço no terreno do ensino obrigatório é nítido em 1988, ainda que em graus diferentes: a lei maior o reconhece direito público subjetivo. De modo prático, isso significa que o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório doravante possui mecanismos jurídicos postos em sua mão para fazer valer esse direito. Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de uma prerrogativa pode fazer cumprir um dever cuja efetivação apoia-se em um dispositivo legal que visa à satisfação de um bem indispensável à cidadania. É o Estado o sujeito do dever da efetivação prévia do direito público subjetivo. Cabe ao cidadão, titular desse direito, a faculdade de exigi-lo quando lesado. O direito público subjetivo é um dos momentos mais fortes da lei em termos de proteção e garantia de uma prerrogativa fundamental.

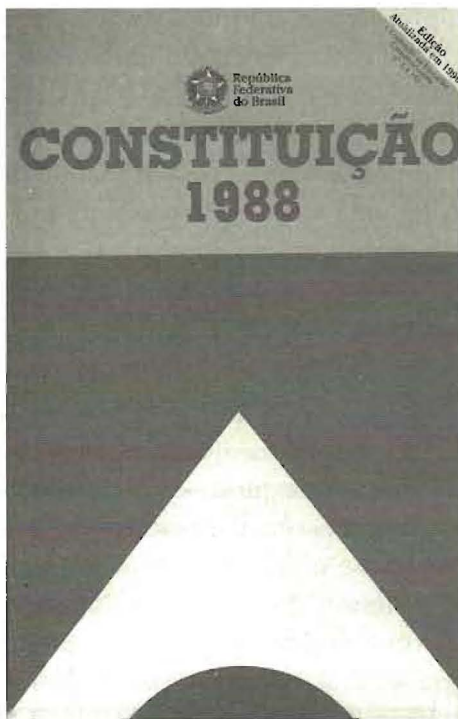
O ensino fundamental obrigatório deve ser universalmente atendido em relação a crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola. Se qualquer um deles exigir uma vaga, é obrigação do poder público atendê-los. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixou de considerar a educação de jovens e adultos como uma compensação de assistência social. Junto com a educação infantil, ela passa a fazer parte da organização da educação nacional como modos reconhecidos de educação básica. A educação infantil, dentro da lógica da faixa etária, torna-se a primeira etapa da educação básica; a educação de jovens

e adultos é uma modalidade cuja função reparadora deve continuar a existir até que o direito negado seja reposto. A reparação busca satisfazer um dano e para tanto o princípio do direito público subjetivo é uma declaração que visa preencher a falta de conhecimento, enfrentar o esquecimento e, talvez, a depender do interlocutor, a vontade de não se lembrar.

O problema, hoje, para a educação infantil e para a educação de jovens e adultos é que, com a Lei 9.424/96, elas ficaram de fora do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), o que as torna relativamente órfãs de uma fonte clara de financiamento.

A Constituição de 1988 determinará a gratuidade em todo ensino público, em qualquer dos seus níveis e em qualquer parte do território federativo. Em nível nacional, a gratuidade, até então, só tinha vigência para o ensino dos 8 anos obrigatórios. A gratuidade passa a valer também para o ensino médio e superior quando oferecidos pelos poderes públicos. Mas o ensino médio ganha, perde e recupera o advérbio *progressivamente* com relação a sua obrigatoriedade: ganha esse advérbio na redação original da Constituição de 1988; perde-o na emenda constitucional 14/96, que cria o fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, e a LDB o recupera. Desse modo o ensino médio *progressivamente obrigatório* é constitucionalizado em 1988, desconstitucionalizado em 1996 e reposto em lei ordinária no mesmo ano. Vê-se que a conquista de etapas superiores e obrigatórias de ensino continua um terreno em aberto, mas muito difícil. No entanto, não deixou de ser uma conquista o reconhecimento do ensino médio como etapa conclusiva da educação básica. A educação básica passa a ser a categoria abrangente que envolve educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, a lei estipula o ensino médio com função formativa, excluindo o fato de ser voltado para o acesso preparatório ao ensino superior, como foi sempre sua tradição desde o Império, ou de ser profissionalizante, como impôs a Lei 5.692/71. Essa última, ao menos na lei, integrava ensino geral com o profissionalizante, sob a dominância desse último, e mascarava a continuidade da função propedêutica voltada para as classes abastadas. Agora, com a nova LDB, o ensino médio é de caráter geral e deve cumprir a função formativa, sendo dever dos estados ofertá-lo.

Como o ensino médio sempre se relacionou com o ensino profissional, seja sob a forma da duplicidade, seja por meio de

Constituição de 1988, que determinou a gratuidade em todo ensino público, em qualquer dos seus níveis e em qualquer parte do território federativo.

uma (pseudo) integração, um decreto presidencial passa a interpretar a relação entre ambos de modo peculiar.

A Lei 9.394/96 abre a possibilidade de acesso à educação profissional a todo cidadão e, reforçando conquistas passadas, faculta o ensino superior a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente. Apesar da LDB prever a possibilidade de integração, o Decreto 2.208/97 determina que o nível técnico da educação profissional seja articulado (e não integrado) ao ensino médio. Essa articulação pode ser feita de modo concomitante ou seqüencial ao ensino médio geral. O problema que aqui se põe é mais fundo do que o da integração ou articulação. Essa última questão pode ser resolvida administrativamente, já que a duração agora exigida para a obtenção de uma habilitação, em muitas áreas profissionais, é menor do que a duração sob a Lei 5.692/71. O problema maior é que doravante os estados se responsabilizam pelo ensino médio, geral e formativo. Logo o ensino médio tem um responsável explícito e, de alguma forma, há recursos identificados ainda que abaixo da necessidade. A separação entre ensino médio e profissional, proibida a integração, deixou o ensino profissional sem um sujeito responsável claramente definido. Sob a Lei 5.692/71, bem ou mal, os poderes públicos eram os responsáveis. E mais, se esse sujeito fosse o poder público, dado o princípio da gratuidade, ele deveria se responsabilizar por essa modalidade de ensino. Terá sido uma exoneração do Estado, numa área onde ele sempre foi presente, ainda que sob formas equivocadas?

Mas vale a pena dizer que, integrado ou articulado, o ensino profissionalizante já foi considerado algo não cabível para as elites. Seria próprio para as massas a serem conduzidas pelas elites. É o que está posto na Constituição outorgada de 1937. Ela formalizava uma duplicidade de redes e de destinatários em que uma conduzia ao ensino superior e a outra a postos de trabalho. A quebra dessa duplicidade entre ensino médio e ensino profissional, já proposta no famoso Manifesto dos Pioneiros de 1932, consolidou-se com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/61 por meio da equivalência entre ambas as modalidades,

inclusive para efeito de prosseguimento de estudos. Produto de uma longa batalha, a equivalência foi uma vitória formalizada em lei. Os defensores da dignidade e igualdade do ensino profissional, ao menos na lei, superaram a velha e preconceituosa discriminação contra essa modalidade de educação. Por outro lado, uma visão equivocada da função profissionalizante do ensino médio conduziria à Lei 5.692/71, que tornou a profissionalização universal e compulsória no então denominado ensino de 2° grau. Em 1982, uma correção de rumo: a Lei 7.044 dá um caráter opcional para a profissionalização.

Sob o Decreto 2.208/96, o ensino médio torna-se condição de possibilidade para todos os que quisessem se habilitar em nível médio em uma área profissional. O ensino médio, co-requisito da profissionalização e pré-requisito da educação profissional não é, em si mesmo, um retrocesso. Retrocesso é o ensino médio ainda continuar restrito; não ser, afinal, obrigatório; e o que deveria ser titular da educação profissional, nível técnico, ficar no banco de reservas.

A questão do direito à educação envolve uma das polêmicas mais intelectualizadas e mais apaixonantes no Brasil e em outros países. Essa discussão chega até mesmo ao homem da rua. É o tema da laicidade no ensino oficial. Ao menos no Brasil, país em que a liberdade de ensino jamais deixou de constar nas cartas constitucionais, a oferta do ensino religioso nas escolas particulares, sobretudo confessionais, jamais esteve em perigo. Mas e no âmbito público? Ou em outros termos: é cabível, dentro de um Estado laico, o ensino religioso em escolas públicas?

Durante o Império, apesar da questão religiosa, o catolicismo era a religião oficial. A inscrição dos nascido era no batistério, tanto quanto no obituário, a dos mortos. Não havia casamento civil e nem mesmo os cemitérios eram seculares. A República rompe com essa tradição, mas não sem problemas. Chegou-se mesmo a querer justificar a breve existência do Ministério da Instrução Pública por causa dessa polêmica. A laicidade no ensino oficial, decretada nos albores do novo regime, foi referendada pela constituição. Como lei proibitiva, talvez tenha sido a única medida republicana de alcance nacional da educação escolar. Mas o ensino religioso poderia acontecer em instituições privadas como fruto da liberdade de expressão e de culto.

Proibido terminantemente na Constituição de 1891, o ensino religioso será um potente móvel para o retorno em cena da Igreja católica. Esta se fará presente a fim de introduzi-lo progressivamente: primeiro ela buscou uma interpretação jurídica que o facultasse no âmbito dos estados e fora do horário normal das outras aulas. Vitoriosa em vários estados, ela não desanima ante o fracasso de uma proposta na Revisão de 1925/26. O decreto federal de 1931 (no primeiro regime varguista), reintroduz a possibilidade do ensino religioso, fora do horário normal das aulas. Foi um dos primeiros atos do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. A partir de 1934, o ensino religioso não sai mais de nenhuma constituição, mas sua introdução e manutenção sempre rendeu polêmicas, discussões e negociações. O termo laico desaparece dos textos constitucionais e esse ensino torna-se disciplina de oferta obrigatória para os estabelecimentos públicos, dentro do horário normal de aulas, e de matrícula facultativa para os alunos. Sua oferta é livre para os estabelecimentos privados de qualquer natureza.

As alternativas de oferecê-lo fora do horário normal ou de torná-lo possível só quando explicitamente demandado pelos pais jamais obtiveram sucesso. Sucesso obtiveram grupos religiosos que, descontentes com a formulação inicial da LDB/96 sobre esta matéria, conseguiram, em tempo recorde, fazer a primeira modificação na lei. Ainda que matéria polêmica e suscitadora de paixões, a tenacidade dos interessados associada à sua força rendeu seus frutos. De todo modo, a complexidade da sociedade brasileira exigiu um acerto entre os diferentes cultos de tal modo que eles deverão constituir uma entidade civil a fim de determinar os conteúdos desse ensino. Os governos da França do início do século conheceram polêmicas ácidas com o Vaticano por ter determinado que, na ordem jurídica estatal, a organização de cultos seria considerada uma entidade civil.

No fundo, essa discussão sobre o ensino religioso impacta o campo do direito. Seus defensores aludem a duas modalidades de direito que seriam hierarquicamente superiores à própria constituição (quando essa não os incorporasse): segundo eles, além do direito estatal, há o direito natural e sobrenatural. No campo da educação, a família, sendo uma instituição natural, teria sua autoridade *ex generatione* e, por tal razão, teria precedência sobre o Estado. Portanto, a religiosidade imperante nessa sociedade natural teria de ser respeitada e ensinada nos espaços oficiais, preservadas opções de diferentes cultos. E, com a maior força, se a razão dessa demanda se apoiar em uma revelação sobrenatural. O primeiro projeto alternativo de LDB proposto por Carlos Lacerda era muito similar ao que estava inscrito na Constituição de 1937. O Estado deve repassar recursos da educação às famílias ou às instituições privadas. Assim, aumenta-se o leque de opções. A escola pública iria se impor lá onde as instituições particulares não conseguissem chegar, dado o tamanho continental do país.

Os oponentes a essas idéias ou a seus modos de cotejar esses três direitos jamais defenderam um Estado ateu ou militante contra qualquer credo. O maior respeito a todos os cultos seria dado por um tratamento igualitário de todos. E tal tratamento seria o de respeito a todos os cultos. Lembrando que a origem do termo respeito implica o distanciamento (respeitoso), o Estado se põe neutro na matéria, não acolheria nenhum culto e deixaria aos espaços próprios a cada um deles o exercício do direito das famílias em socializar seus filhos menores nos respectivos credos e nas respectivas tradições religiosas.

Se a rumorosa questão do ensino religioso põe em cena um embate entre o público e o privado, ela é apenas uma entre muitas outras. Concepções polêmicas envolvem o campo do direito em face do grau de atuação e presença de estabelecimentos privados no âmbito educacional. Dois pontos caminharam juntos durante muito tempo: a liberdade de ensino e a restrição ao lucro. Depois, viria um outro. O primeiro ponto será assegurado em todas as constituições, desde 1824. O segundo sofrerá alteração em 1988. Este segundo ponto merece uma pequena explanação na óptica da constituição vigente.

Os estabelecimentos particulares poderão ser lucrativos, mas não poderão nem receber verbas públicas e nem se beneficiar da isenção de impostos. Afinal, a constituição formalizou uma divisão já existente na prática entre escolas lucrativas e aquelas com finalidades filantrópicas, confessionais ou comunitárias. Estas últimas beneficiam de redução de impostos, podem receber verbas públicas e, segundo o Decreto 2.306/97, devem prestar contas desses recursos. Recente lei regulamenta a redução de impostos ou sua isenção (permitida na Constituição Federal) diante da gratuidade ou do número de bolsas existentes na instituição.

Se a rumorosa questão do ensino religioso põe em cena um embate entre o público e o privado, ela é apenas uma entre muitas outras.

Essas realidades se imbricam com um outro ponto do direito relativo à forma de entrada de estabelecimentos privados no âmbito da educação escolar. Hoje essa entrada depende de autorização do Estado, embora os estabelecimentos particulares, de acordo com constituição, coexistam com os estabelecimentos públicos. Eles só podem entrar nesse campo por meio de autorização do Estado. Mas já houve tempo em que o espaço da educação escolar era uma concessão, o que significava um maior poder de intervenção por parte do Estado.

O terceiro ponto, também tormentoso, é o das verbas pública. Podem as escolas particulares receber recursos públicos? Até os anos 50, essa questão não era tão visível. A polêmica em torno do projeto da LDB de 1946 (finalmente aprovada em 1961) fará dessa questão o eixo da polêmica entre o público e o privado. A lei permite esse repasse para escolas que não visem ao lucro. O Conselho Nacional de Educação interpretou essa possibilidade como um recurso que deve sair dos cofres públicos, mas não das verbas vinculadas exclusivamente para manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Muitas reformas estão em curso. A nova LDB, por seu caráter flexível, está permitindo experiências diferenciadas. Tanto os poderes públicos como os estabelecimentos privados testam experiências, sob o princípio da avaliação: ela dá um destaque conseqüente e afirmativo ao direito à diferença, diferença expressa nas etnias, no gênero, na idade e nos portadores de necessidades especiais.

O importante é que a educação escolar não deixe de ser reconhecida como um serviço público, daí a importância de toda a educação básica se tornar um direito público subjetivo. Se muito deve ser feito no campo da redistribuição da renda de modo a termos um país mais igual, só uma maior igualdade permite a valorização afirmativa das diferenças.

O direito à educação pode ser potenciado por um alargamento planejado. A atual legislatura do Congresso tem em mãos a possibilidade de fazer, pela primeira vez, um Plano Nacional de Educação que caminhe nessa direção.

Muito ainda há que se caminhar para superar os impasses entre lei e realidade. Mas no âmbito da própria lei há pontos que ainda não estão regulamentados ou mesmo claros.

A própria LDB remete ao Congresso Nacional a responsabilidade explícita de completá-la: é o caso de 4 artigos que dependem do *na forma da lei* para sua redação plena. São eles os artigos: 20, IV; 49, § único; 54 (*caput*) e 77; IV, § 1ª.

Outros pontos podem merecer tanto a forma congressual de normatização quanto as advindas dos órgãos normativos a fim de que produzam eficácia legal. Um ponto em aberto é a desconsideração pela LDB do artigo 208, § 2º da Constituição. Esse parágrafo responsabiliza o poder público pelo não-oferecimento do ensino obrigatório ou por sua oferta irregular . Ora, essa expressão não foi lembrada pela LDB e é um ponto carente de explicitação, quiçá até mesmo de um parecer específico. Afinal, há uma diferença entre uma ausência de oferta e um oferecimento irregular cuja natureza pode ir desde a oferta acíclica e inconstante até a desobediência à lei.

Outro caso a ser sinalizado é o termo da *progressividade* em determinados pontos da lei cuja implementação deve ser gradual. A progressividade é um conceito extraído de uma prática cuja realização gradual, avançada e aperfeiçoada aponta para algo que ainda não é, tendo como base uma

porção da realidade já realizada. Estabelece-se, pois, uma interação ativa entre o ponto firmado como meta e a base, ainda incompleta, de onde se parte para o objetivo proposto. A presença dessa expressão no corpo da lei determina um caráter de injunção da qual os legisladores e normatizadores não podem se furtar, ainda que por meio de ritmos e tempos para serem conseqüentes com o próprio termo. Esse imperativo da lei, posto dessa maneira, é, ao mesmo tempo, uma injunção legal e um convite à ultrapassagem de condições históricas e precárias de desenvolvimento.

Este é o caso do artigo 34, *caput*, que toca na ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental e o seu § 2º reitera que os sistemas deverão, criteriosa e *progressivamente*, implantar o regime de tempo integral. Já o artigo 75 atribui à União a tarefa de corrigir, *progressivamente*, as disparidades regionais, a fim de que se garanta um padrão mínimo de qualidade aos sistemas de ensino como um todo. Tanto a duração de um regime integral quanto o significado da expressão padrão de qualidade deverão ser motivo de futuro esclarecimento e de viabilização normativa.

O artigo 4ª, II, repõe na LDB a *progressiva extensão da obrigatoriedade* do ensino médio. Tal imperativo, desconstitucionalizado pela emenda 14/96, reaparece na lei infraconstitucional. Mas está mantido o dever do Estado para com esse nível. A prioridade de sua oferta fica sob a incumbência dos estados. Ora, a concretização dessa oferta gratuita, progressivamente em direção à universalização obrigatória, vai também estendendo para esse nível o caráter de direito público. Desse modo, admitindo-se a progressão permanente, gradual e ampliada, ainda que em ritmos diferentes, a obrigatoriedade coroaria esse processo. Dentro dessa gradualidade, é procedente, desde logo, apontar o dever dos estados em garantir sua oferta gratuita para todos os que demandarem. Então, em um segundo momento, assegurar o seu atendimento universal e obrigatório, como já vige para o ensino fundamental, seria o passo final para que essas duas etapas da educação básica se vissem sob o princípio do direito público subjetivo.

Outros artigos, imperativos na forma e prudentes na ação, também apontam para dimensões tão ampliadoras da cidadania educacional como essa relativa ao ensino médio. Tal é o caso do artigo 87 cujo § 3º possui vários incisos dessa

ordem. O inciso I, que faculta o início da adequação etária do ensino fundamental já aos seis anos de idade uma vez atendida a universalização de acesso aos alunos com sete anos, pode ser pensado em termos homólogos aos do ensino médio.

Concluindo, podemos assumir a nova LDB como um desafio ao nosso país, para fazer valer o direito à educação escolar como um direito social. Esse direito encontra hoje uma nova oportunidade de fazê-la avançar por meio do Plano Nacional de Educação, em tramitação no Congresso. Um plano é, por natureza, uma projeção de avanços por metas, meios e recursos articulados e identificados. O Brasil, que já negou esse direito a tantos de seus filhos, não pode perder mais essa oportunidade de efetivar os princípios, os fins e as metas que a lei expressa. Com isso, não só resgatará uma dívida histórica mas possibilitará a todos os estudantes o usufruto, no presente, de um padrão de cidadania propiciador de novos e melhores horizontes para o futuro.

Marcado por perdas, heranças advindas de uma formação social profundamente desigual e discriminatória até hoje presente, e urgido pelas injunções mundializantes dos processos econômicos o Brasil tem de responder a um desafio: democratizar-se sem abrir mão da modernidade. Desafio mais pesado na medida em que aqueles que até hoje usufruíram dos bens da modernidade só aceitam sua democratização se não houver perda de seus privilégios. E os propugnadores da democratização desconfiam de muitos aspectos da modernidade devido a sua contaminação elitista e discriminatória. Cumpre à educação dar sua parcela de resposta a esse desafio a uma sociedade que aspira a uma participação dos bens socialmente produzidos, confiando na responsabilidade de seus profissionais, no dever constitucional dos poderes públicos e na participação da sociedade.

A importância da educação para o processo de construção da democracia no país sempre foi muito enfatizada, mas não necessariamente efetivada. Isso implica, de um lado, a presença de um ordenamento jurídico como a LDB, capaz de encaminhar os processos educacionais para os princípios e fins da educação nacional (artigo 206), com base nos fundamentos democrático-republicanos (artigo 1°). Mas, de outro lado, a recorrente assinalação de metas universalistas, não efetivadas com a proclamação reiterada do direito à educação escolar obrigatória e gratuita do ensino fundamental e apoiada na vinculação orçamentária, evidenciam o quanto de dívida social se tem a resgatar, em função do regime escravocrata, vigente no país até 1888, e dos regimes socialmente excludentes que lhes seguiram.

A proclamação de direitos orienta caminhos mas é também uma lembrança constante de uma meta que, produto das lutas sociais, se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente.

NOTAS

[1] MARSHALL, Thomas. *Cidadania, classe social e status.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

[2] BOBBIO, Noberto. *A era dos direitos.* Rio de Janeiro: Campus, 1992.

[3] PRZEWORSKI, Adam. *Capitalismo e social democracia.* São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

[4] FÁVERO, Osmar (org). *A educação nas constituintes brasileiras, 1823-1988.* Campinas: Editores Associados, 1996.

[5] Há um importante trabalho a respeito da trilogia proposta por Marshall mas referido às peculiaridades do Brasil. Cf. CARVALHO, José Murilo. *Desarrollo de la ciudadania en Brasil.* México. D. F.: Fondo de Cultura Economica, 1995.

[6] HORTA, José Silvério Bahia. "Direito à educação e obrigatoriedade escolar". *Cadernos de Pesquisa,* n. 104, julho de 1998. São Paulo: Cortez Editora, p. 5-34.

Consultar ainda:

CURY, Carlos Roberto Jamil et alli. *Medo à liberdade e compromisso democrático.* São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

ESTUDOS DE HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE

DENICE BARBARA CATANI

Este texto tem a finalidade de apresentar questões relativas à produção dos estudos históricos sobre a profissão docente no Brasil. Assim, retoma a idéia de profissionalização e a maneira pela qual ela tem sido trabalhada por alguns autores e examina uma parcela de produções sobre o tema, apontando convergências existentes nas investigações desenvolvidas a propósito da profissionalização docente em alguns estados.

> A profissionalização não é um processo que se produz de modo endógeno. Assim, a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Os professores não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la. A grande operação histórica da escolarização jamais teria sido possível sem a conjugação de vários fatores de ordem econômica e social, mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os professores.[1]

Para António Nóvoa, em seu estudo sobre a profissão docente em Portugal — no qual constrói uma análise sócio-histórica da questão entre os séculos XVIII e XX a partir da imposição da escola como instrumento privilegiado de estratificação social —, os professores situam-se no espaço contraditório do entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. São funcionários do Estado e, como tal, agentes da reprodução da ordem social dominante, mas personificam igualmente a esperança de mobilidade social de diferentes camadas da população. Acompanhando sua análise ainda por um momento, pode-se lembrar aqui seu modelo de interpretação construído para dar conta do processo de profissionalização português e constatar que tal processo articula-se por quatro etapas, ao longo das quais configura-se o estatuto social e econômico dos professores. Assim, o processo seria marcado em seus momentos iniciais da seguinte forma: em primeiro lugar, pelo fato da atividade docente passar a ser exercida como principal ocupação dos que nela trabalham; em segundo, pelo estabelecimento de um suporte legal para o exercício da profissão; em

terceiro, pela criação de instituições específicas para a formação de professores e em quarto, pela constituição de associações profissionais de docentes. Mostra o autor que, para o caso europeu, desde o final do século XVIII e princípio do século XIX, estava se delineando um corpo de conhecimentos específicos e de técnicas destinadas a nortear o exercício do trabalho.

As pesquisas sociológicas realizadas sobre a profissão docente são abundantes e constituem um suporte fundamental para a compreensão histórica do processo de profissionalização.[2] Do mesmo modo, reconhece-se que o estudo histórico do exercício profissional do magistério é extremamente importante para a compreensão sociológica. Com relação a esse aspecto, J. Ozga e M. Lawn afirmam: "como outras formas de trabalho, o ensino deve ser, de forma apropriada, analisado por um estudo completo de suas práticas, lutas, experiências e contradições vividas. De forma mais importante, este estudo deveria ser histórico, reconhecendo o movimento dos professores, de entrada no ensino e de afastamento dele, e a mudança nas escolas, nas autoridades locais e nas políticas educacionais, centrais e locais"[3].

Se, como quer Nóvoa, com a adesão de outros autores a profissionalização dos professores está intimamente ligada ao processo de formação dos Estados modernos, deve-se compreendê-la no nível das especificidades de cada país, como decorrência dos diferentes papéis desempenhados pelos Estados na formação dos sistemas escolares. Mas é também preciso compreender "como o discurso e as práticas utilizadas em escala internacional configuram as realidades docentes no interior de cada país". O que mostram os estudos realizados sobre a profissão docente nas sociedades ocidentais são grandes semelhanças, como por exemplo em torno do final do século XIX, a propósito das imagens das instituições de formação, das associações profissionais, do processo de feminização ou da condição socioeconômica. Um tal fato confirmaria justamente o caráter "transnacional da maioria das questões concernentes aos professores"[4].

Um exame da produção brasileira sobre o tema "história da profissão docente" impõe, em primeiro lugar, o reconhecimento de que só mais recentemente tal termo comparece em trabalhos que examinam as questões das quais se está falando aqui. Muito embora sejam numerosos os estudos históricos acerca da formação de professores, instituições, saberes, atividades docentes e mesmo organização da categoria do magistério, a

expressão "história da profissão docente" é mais rara. O que a expressão possui de elucidativo é, justamente, a noção unificadora das várias dimensões do exercício profissional do magistério, cuja concepção exige a análise simultânea e integrada dessas mesmas dimensões: a formação, a instituição e os saberes, o exercício concreto da atividade, as relações com o Estado, as formas de organização da categoria profissional. As análises são mais abundantes entre nós quando o eixo central localiza-se na dimensão "organização da categoria profissional e relações com o Estado" e quando a periodização toma como marcos períodos mais recentes. Tais observações podem ser feitas quando se examinam teses e dissertações produzidas no país.[5]

O exame da produção apresentada, por exemplo, em encontros acadêmicos da área permite que se observe a emergência de novos traços. Mas a avaliação feita, por exemplo, por Clarice Nunes a propósito do conjunto de trabalhos apresentados por pesquisadores brasileiros no I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Lisboa, 1996) aponta para o fato de que

> (...) temos renovado a história da educação brasileira na atualidade, mas faltam a sistematicidade e a concentração de esforços nessa produção. A sua dispersão temática e mesmo metodológica fragiliza nossos resultados. A nossa história da educação não apresenta ainda um acúmulo de produção que indique a existência de campos de pesquisa específicos, claramente delimitados dentro dela, embora alguns temas estejam sendo privilegiados por pesquisadores mais experientes.[6]

Possivelmente, algo semelhante a essa "dispersão temática" detectada naquele conjunto de trabalhos possa também ser observado no próprio âmbito da produção sobre a profissão docente.

No conjunto das pesquisas apresentadas no II Congresso Luso-Brasileiro (São Paulo, 1998), a existência de uma temática central que fazia alusão específica à questão: "Práticas Educativas, Culturas Escolares e Profissão Docente", permitiu uma amostra concentrada da produção, mas no meu entender reiterou a constatação de uma grande diversificação no caso dos estudos sobre a profissão.[7] No grupo dos estudos que se reuniram sob o eixo *Profissão docente* foi reproduzida a ênfase ora no exame dos saberes, ora nas instituições de formação e na organização da categoria ou do próprio trabalho docente. Também as questões de gênero foram objeto de análise em trabalhos que buscaram examinar o problema da profissão. É possível observar que nem sempre esses aspectos nucleares para o estudo histórico da profissão, tais como instituições de formação, organização da categoria, organização do trabalho pedagógico aparecem analisados no interior de um mesmo trabalho. A propósito da forma pela qual vão se constituindo estudos históricos das várias dimensões da profissão docente, Nóvoa também fala da dificuldade de se encontrar pesquisas que articulem a problemática da história das ciências

da educação à história da profissionalização dos professores. Diz o autor:

> No primeiro caso, privilegia-se freqüentemente uma reflexão *interna* que permite estudar as questões epistemológicas do 'saber', mas pouco reveladora dos conflitos de 'poder' que estruturam a elaboração histórica das ciências da educação. No segundo, a análise é quase sempre orientada pelas preocupações ligadas ao estatuto econômico, à imagem social ou à identidade profissional dos professores, deixando de lado a questão de suas relações com o saber, principalmente com o saber pedagógico.[8]

Dentre as várias dimensões do processo de profissionalização docente cujo exame vem sendo levado a efeito nos estudos de história da educação, ressaltam-se aqueles que se ocupam da análise do que se chama a feminização do magistério, os que se voltam para a constituição da "imagem feminina" da profissão, além daqueles que analisam as relações de gênero articuladas ao exercício da docência. Embora razoavelmente recentes, os estudos acerca da presença e atuação dos homens e das mulheres no campo educacional vêm proliferando de maneira significativa, desde a produção de teses e dissertações até a presença da temática nas revistas educacionais brasileiras e a realização de encontros nos quais a questão ocupa espaço central.[9]

No conjunto das teses e dissertações voltadas para o estudo da profissão, algumas podem ser destacadas por trazerem elementos fundamentais à análise da história da profissão. Esses trabalhos constituem produções bastante diferenciadas entre si, evidenciando em diferentes graus a atenção para com a necessidade de contemplar dimensões como as da atuação, da formação, da produção de saberes, da organização dos profissionais e de sua relação com o Estado, mas permitindo ao mesmo tempo a observação de convergências. Vale a pena notar que diante da rarefação dos estudos que buscam explicitar a questão do exercício do magistério antes do período republicano, os textos de M. Lúcia Hilsdorf devem ser vistos com otimismo, pois ao propor-se apresentar o acervo documental do Arquivo do Estado de São Paulo e indicar suas potencialidades para a escrita da história da educação do século XIX, a autora pretende "oferecer à discussão um exemplário do uso desse material".[10] E é justamente assim que são sugeridas fontes relevantes e

Os estudos acerca da presença e atuação dos homens e das mulheres no campo educacional vêm proliferando de maneira significativa.

proposições de aspectos a serem investigados no tocante, entre outras questões, ao exercício do trabalho docente, à figura do professor, aos modos de atuação e às condições concretas do exercício dessa atividade.

A consideração da atividade profissional de ensinar nas primeiras décadas do período republicano ordena a análise contida na tese de Miguel G. Arroyo,[11] que examina o processo de profissionalização em Minas Gerais e para tanto retoma a documentação oficial, como relatórios e notas de inspetores, requerimentos, portarias e despachos referentes à instrução pública, bem como ofícios de diretores de grupos escolares, inspetores e professores. A partir dessas fontes, dentre outras, o autor delineia o exame das formas pelas quais se dá a constituição do sistema público de instrução popular em Minas Gerais e as várias configurações da situação dos profissionais do ensino. Ao analisar as relações estabelecidas entre os docentes e o Estado mostra, igualmente, as imagens que a sociedade vai construindo sobre esses agentes e retoma assim os embates entre as dimensões moralizantes da atividade e o reconhecimento da competência, acompanhando as transformações que associam a realização do trabalho à posse de saberes e à qualificação profissional.

No estudo de L. Kreutz[12] sobre o magistério e a imigração alemã no Rio Grande do Sul, encontra-se demorada análise dos aspectos centrais do exercício da profissão no período que fica entre 1870 e 1939. Tomando como eixo a compreensão da atuação dos professores paroquiais católicos junto às comunidades teuto-brasileiras, o autor realiza extensa análise da forma pela qual esses mestres se constituíram como "figuras estratégicas num plano de ação mais amplo que a Igreja Católica desenvolvia junto à população teuto-brasileira através, especialmente dos jesuítas alemães". Elabora, para tanto, análise detida das funções sociais da profissão e do conjunto de iniciativas concretizadas pelos professores. Com essa perspectiva, arquiteta a compreensão das várias dimensões da profissão: a formação e a prática pedagógica, a criação e a atuação da associação de professores (paroquiais católicos) e a produção e divulgação de informações, bem como as funções relativas aos docentes. Na seleção das fontes, o autor recorreu, dentre outras, aos jornais da associação, a relatórios e documentos dos jesuítas, além de depoimentos de antigos professores paroquiais, o que lhe permitiu apreender as singularidades do exercício do magistério pelo grupo teuto-brasileiro.

Elementos bastante significativos para o estudo da história da profissão encontram-se também na tese de Elza Nadai, datada de 1991 e que trata da idéia da "educação como apostolado", vigente entre os docentes no período de 1930 a 1970. Nela, a autora investiga representações, imagens e símbolos elaborados por um grupo de professores que estudou ou atuou em escolas oficiais secundárias, normais e superiores dos anos 30 aos 70. Na consecução do trabalho são examinadas as representações que associam a escola pública a um dado padrão de

qualidade de ensino, no período considerado e analisados os projetos de formação universitária do professor secundário. Valendo-se dos recursos metodológicos da história oral, a tese apreende as considerações sugeridas pela "concepção dominante do trabalho docente que o identificava à 'missão e apostolado' — e os valores intrínsecos da formação social capitalista oligopolista, altamente competitiva, consumista, e concentradora de renda que tomava conta do país. (...) Procurando no passado, um tempo no qual as representações insistem em afirmar a presença de professores felizes, bem recompensados e prestigiados, encontramos um grupo que conheceu uma trajetória de vida marcada por lutas, desilusões, resistências, sofrimentos mas que ainda assim se acreditava prestigiado pela alta missão que desempenhava"[13]. Desse modo, a pesquisa acaba por identificar aspectos nucleares da configuração do trabalho docente e das relações dos agentes com o mesmo, utilizando-se das suas memórias e permitindo identificar os lugares ocupados socialmente pela categoria e por suas próprias representações acerca desses lugares. A autora opera também o confronto dos materiais dessas memórias com fontes diversificadas como impressos e manuscritos oficiais e pessoais e os documentos como relatórios, anuários, anais de Congressos, revistas, discursos, leis decretos, programas de ensino e jornais.

Também Lilian Wachowicz, em estudo a respeito da relação entre os professores e o Estado, examina a política elaborada para o magistério no Paraná entre 1853 e 1930, ou seja, desde a emancipação política e a organização do estado provincial. Para tanto recorreu principalmente às fontes oficiais: relatórios dos presidentes da província, do secretário da instrução pública, dos inspetores e diretores gerais e dos inspetores escolares, além das leis, decretos, regulamentos e ofícios, que fornecem dados sobre a percepção dos pais de alunos, professores e inspetores locais acerca das questões educacionais. A autora examina demoradamente aspectos relativos ao exercício do magistério, à formação, às condições de trabalho e remuneração dos docentes e aos serviços de inspeção. Em relatório desse mesmo ano a autora localizou denúncias segundo as quais o magistério estaria "em grande parte preenchido por insignificâncias filhas do empenho, dos interesses mesquinhos da política, em suma do patronato escandaloso". Ao lamentar o fato de que nos concursos para professores públicos desde a instalação da província, somente um candidato foi reprovado,

transcreve observação bastante próxima às que seriam feitas por um inspetor paulista no mesmo ano. Dizia o inspetor paranaense: "mas também não é com 300$000 rs anuais, que se pode encontrar, mesmo com poucas habilitações, quem se disponha a consumir parte de seus dias com o ensino público, quando hoje qualquer jornaleiro ganha soma muito superior".[14] A propósito das condições salariais do magistério, a autora apresenta também uma análise da situação ao final da década de 60 do século passado, mostrando um fato ocorrido entre 1867-1868 e que viria a se reproduzir em São Paulo entre 1903-1904: com a finalidade de obter maiores recursos para o orçamento, o Estado reduz os vencimentos dos professores públicos. A estratégia num e noutro local reflete a maneira pela qual se lidava com o grupo dos docentes e decerto deve ser vista também com relação às reações que provocou; no caso paulista, um conjunto de manifestações dos órgãos ligados à categoria profissional, a indisposição para com os responsáveis pela instrução e processos que se arrastaram até a década de 30. Decerto, o estudo das várias realidades conhecidas nos estados brasileiros deve evidenciar muitas convergências, mas essas precisam ser analisadas de modo a poder alicerçar também a afirmação das singularidades que a história da constituição do campo educacional assumiu entre nós.

À guisa de ilustração leia-se o apelo de uma professora que, em 1927, transforma-se em escritora e descreve, sob forma romanceada, a situação das profissionais docentes, denunciando a precariedade na qual o magistério se exercia. Ao dirigir-se ao Secretário do Interior do Estado de São Paulo, responsável pela área da educação no momento, Dora Lice (na verdade, Violeta Leme usando um pseudônimo) escreve em setembro de 1927 na apresentação de seu livro *O calvário de uma professora*:

> Apreciais certamente a verdade; ela não foi alterada. Os fatos aqui narrados são autênticos, apenas para o bom andamento da narrativa, não obedecem a ordem a cronológica. Abrindo as portas das escolas para que os vossos olhos vejam o seu interior, sem o aparato da ESPERA, outro fim não temos senão pedir um pouco de atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado mecanismo da instrução pública. Mas, tão sobrecarregada de deveres, tão premida por feitores, muitas vezes brutais, já está ela perdendo o ânimo para o trabalho racional. Transformada em máquina, trabalha como máquina e esse trabalho é contraproducente. Libertai-a das normas rígidas de programas forçados e extensos, não de acordo com as necessidades regionais. Deixai-a agir mais livremente. Seja ela menos escrava; tenha um pouco mais de autonomia em sua classe ou escola, e vereis o seu interesse pelo trabalho e pelo aperfeiçoamento do ensino. Tenha livre direito de debates, possa fazer demonstrações de sua experiência e será surpreendente o seu trabalho.
>
> Ela é muito mais perspicaz e diligente do que esses que só sabem mandar. Quantos desses que oprimem a professora, entravando o

> bom andamento do ensino, e sobrecarregando o ensino público, não seriam mais aproveitados na lavoura! ... Que excelentes fiscais não seriam para os colonos rudes que cultivam a terra. São, no entanto, prejudiciais como dirigentes daqueles que têm a missão de cultivar os espíritos...
>
> Volvei o olhar, Exmo. Sr., não somente para o mecanismo da instrução, mas também para quem o põe em movimento. A essa classe de quem tudo se espera, a quem tudo se pede e a quem nada se dá, concedei o vosso apoio, a vossa justa proteção. Porque é a personalidade da professora o mais importante elemento na educação da infância, é ela que mais coopera na grande obra da formação do caráter nacional.[15]

A longa transcrição permite observar a referência explícita às várias dimensões envolvidas no exercício da profissão: a maneira pela qual se dá o controle das atividades docentes, a falta de autonomia dos professores, as exigências feitas em seu trabalho e o saber desenvolvido pela experiência.[16] Ainda sobre as condições de trabalho do magistério, alguns anos antes do aparecimento do *Calvário de uma professora* em 1914, João Lourenço Rodrigues, ex-Inspetor Geral da Instrução Pública do Estado sustentava, lamentando-se, que qualquer melhoria do sistema de ensino dependia do "entusiasmo dos professores", do "apoio do meio social" e do "bafejo da alta administração". Perguntava-se ele:

> Ora (...) podemos nós porventura contar com essa tríplice condição de sucesso, quando vemos a classe do professorado relegada na penumbra de um plano inferior, mourejando no meio da indiferença geral, sem animação por parte dos poderes públicos, vencendo estipêndios irrisórios, numa época caríssima, o que eqüivale a dizer sem compensações no presente, sem garantias no futuro?[17]

Possivelmente se poderia multiplicar tais exemplos ao examinar a situação dos docentes nos vários estados brasileiros. Estudo[18] do caso paulista no primeiro período republicano mostrou que as referências à precariedade da situação dos professores deixaram de ser feitas apenas por um pequeno intervalo subseqüente às reformas instituídas por Caetano de Campos na última década do século XIX. Já nos primeiros anos deste século voltam as reivindicações por melhores salários. A característica mais marcante das orientações republicanas no terreno da instrução havia sido dada pelos princípios norteadores expressos na Constituição de 1891, aliás considerada omissa quanto à questão. De acordo

com Heládio Antunha isso se deveu à confusão feita pelos legisladores entre o princípio da obrigatoriedade escolar e a idéia de coerção e restrição à liberdade. Assim, na prática não se respondeu a que esferas específicas de poder deveriam ser atribuídas as diversas responsabilidades educacionais. "Como repartir, de conformidade com os termos explícitos ou implícitos da Constituição os deveres educacionais entre a União, os Estados, os municípios e os próprios particulares?" Ou ainda, "como integrar e unificar a multiplicidade de sistemas estaduais paralelos todos isolados uns dos outros?" Para esse autor, o que parece ter ocorrido foi um desajuste entre o liberalismo adotado pelos republicanos, que consagrava a instrução primária, universal e gratuita e o texto legal que deveria regular tais princípios.[19]

Assim, a maneira pela qual cada estado organizou seu próprio sistema de instrução tem ritmos e características bem peculiares. De modo geral, as descrições feitas a propósito do exercício do magistério nos vários estados são pouco otimistas quanto às condições nas quais o trabalho era exercido no final do século XIX e início do XX. No caso de São Paulo, a situação parece prolongar o que já havia sido denunciado pelo próprio Inspetor Geral da Instrução em 1867 quando, ao referir-se à escassa freqüência de alunos à Escola Normal, sustentava que não seria

> (...) gratificando-se com mesquinhos vencimentos (...) que poderemos atraí-los para o magistério, sobretudo numa região fértil de recursos como São Paulo, onde tão fácil é a vida e mais vantagens se colhem ensinando num colégio particular.[20]

Do mesmo modo, Artur Breves, professor que viria a ter destacada atuação junto à Associação Beneficente do Professorado Público criada em 1901, faz referências pessimistas às condições de trabalho do professorado em 1889 ao escrever no jornal *A Província de São Paulo* que a escola

> (...) é um ajuntamento de crianças em pequenas salas, pagas pelos professores, onde os alunos e o mestre vivem asfixiando-se, onde há um único professor para ensinar multiplicidade de matérias que os legisladores inconscientes amontoam em programas barulhentos (sic).[21]

Para além da questão salarial, as referências delineiam um quadro de arbitrariedades e penúria. A denúncia da autora de *O calvário de uma professora* refere-se também à atuação do corpo de inspetores, nova categoria profissional à qual cabiam as funções de controle e orientação pedagógica, delegados pelo Estado que buscava formas de gerir o "aparelho escolar" que, com a reforma republicana, estava em expansão.

Os saberes e os produtos do exercício do trabalho de controle e orientação pedagógica realizado pelos inspetores encontram-se fartamente documentados nos relatórios apresentados pelos órgãos responsáveis pela educação nesse primeiro período republicano, e que, no caso

paulista, foram publicados nos *Anuários do Ensino do Estado de São Paulo*, entre 1907 e 1937. A propósito dessas publicações e dos relatórios como expressões do exercício do controle do trabalho pedagógico foram realizados estudos.[22] Os relatórios de inspetores, aliás, passaram a constituir fonte muito fecunda das representações que o Estado pretendia fazer circular entre os professores acerca do exercício ideal do magistério. Para esses profissionais, desde o início seu trabalho era concebido do ponto de vista técnico, tratava-se de diagnosticar e propor soluções para as questões de ensino mais do que simplesmente fiscalizar. A função de fiscalização, prevista por lei, e os modos de exercer o trabalho dos inspetores são vistos pelos próprios professores, nesse período, como aterrorizantes. O relato e a alusão de Violeta Leme, bem como as referências contidas em outros testemunhos confirmam essa idéia. A configuração desse corpo de profissionais está estreitamente relacionada à definição da categoria dos professores.

A configuração do corpo de inspitores está estreitamente relacionada à definição da categoria dos professores.

Dentre os estudos que se detêm sobre o exercício da inspeção escolar como função específica de um ponto de vista histórico ou que recuperam as representações de professores acerca desses profissionais, alguns trazem depoimentos e entrevistas cuja análise se confronta e complementa pelo recurso a outras fontes, como a legislação e os escritos produzidos no período.[23] Ribeiro examina a atividade de inspeção escolar entre 1930 e 1945, valendo-se de depoimentos de profissionais que ingressaram na função até 1945 e buscando caracterizar os serviços prestados por estes e as proposições legais que os regularam. Além disso e em função da análise a que se propõe, descreve também a carreira do magistério primário acentuando as dimensões relativas ao exercício da docência e as peculiaridades impostas ao mesmo a partir da condição feminina ou masculina. Analisa as representações construídas pelos próprios profissionais a respeito da atuação dos inspetores escolares. Tais representações, segundo o autor, tenderam a expressar uma avaliação do trabalho dos inspetores mais negativa na opinião das mulheres do que na dos homens. De acordo com ele, estas "...na maioria das vezes, vêem o trabalho do inspetor como uma função marcada pelo aspecto fiscalizador em que a preocupação fundamental é zelar pelo cumprimento dos programas estabelecidos e pelo efetivo preenchimento da escrituração, preocupando-se, enfim, apenas com

aspectos formais do trabalho do professor". A referência ao medo e à distância impostos pela relação com os inspetores, nesse estudo, lembra a descrição dramática de Violeta Leme, embora também, no caso, haja depoimentos que constróem uma visão mais positiva da atuação dos serviços de inspeção no que tange às orientações pedagógicas fornecidas por alguns desses profissionais.

Para uma adequada compreensão do estudo da concretização do projeto republicano de constituição do sistema público de ensino é preciso considerar o lugar ocupado e o papel desempenhado pelos professores nesse processo. Falar dessa questão implica em deparar-se com a necessidade de reconstituir as formas pelas quais ocorre a constituição do espaço profissional dos professores. No estudo do modo pelo qual isso ocorreu em São Paulo no primeiro período republicano, sem recorrer a um modelo equivalente ou aproximado do que Nóvoa veio a construir a partir da análise do caso português, concretizei a análise experimentando a hipótese de que se tratava de examinar um momento da constituição do campo educacional brasileiro então em estado incipiente. Pretendi identificar no espaço social paulista as configurações assumidas pelo campo educacional. Tal adesão implicou em buscar compreender como atuavam nessas condições os professores, quem eram, onde e como se formavam, como atuavam, como percebiam seu próprio trabalho, quais as relações que estabeleciam com o Estado, como tentaram formas de organização, quais eram seus discursos sobre a profissão e os saberes considerados fundamentais para o seu trabalho.[24]

Na maneira como entendi a atuação dos professores entre 1890 e 1920, ressaltou-se justamente a forma pela qual o grupo se auto-representava como profissionais aos quais, em tese, a república destinava um lugar muito importante, mas a quem nem sempre fez corresponder condições de trabalho equivalentes. Assim, a ênfase dada ao estudo do movimento dos professores e seus esforços para se organizarem em entidades representativas às quais atribuíam a função de cuidar do aperfeiçoamento docente, da prestação de serviços assistenciais, na área dos direitos e da saúde, ganhou um espaço significativo em *Educadores à meia-luz*. O exame das iniciativas e da dinâmica do associativismo veio a constituir um dos eixos centrais do estudo que pretendeu contribuir para uma compreensão, dentre as possíveis, da história dos investimentos dos professores paulistas como profissionais no trabalho de delimitação e organização do espaço destinado ao debate das questões relativas ao ensino, às condições concretas do exercício da docência e às relações com o Estado. O outro eixo articulador do estudo é dado pelo exame específico das formas de produção e divulgação dos saberes ligados ao exercício da profissão e que encontrava nas revistas pedagógicas o seu veículo aparentemente mais eficiente. Assim, a análise do que se entende por "imprensa periódica educacional" simultaneamente à análise das características do movimento de organização dos professores conseguiu impor a

necessidade de dar conta das outras dimensões da constituição do campo educacional paulista no período, e no interior desse processo permitiu compreender aspectos relevantes da profissionalização. Dentre esses aspectos destacou-se o da constituição de ocupações paralelas à atividade docente, como a dos inspetores escolares, conforme se assinalou anteriormente.

Quanto ao estudo dos saberes associados à profissão, as revistas de ensino permitem um acesso privilegiado aos mesmos, de vez que divulgam um conjunto de recomendações e discursos que traduzem as orientações oficiais em sua configuração mais próxima dos professores sob a forma de "orientação pedagógica", ou expressam, quando são porta-vozes das entidades representativas dos professores, as representações acerca da profissão, da qualidade do ensino, das condições ideais do exercício da atividade e a crítica dos enfrentamentos vividos pelo grupo docente no que tange à remuneração e ao controle do seu próprio trabalho. As revistas permitem, assim, o acesso às várias formas de saber científico que se considera, em diferentes momentos, fundamental para informar, moldar ou orientar a ação pedagógica. De algum modo, a história da profissionalização dos professores integra a história das ciências da educação, dos saberes especializados e, conseqüentemente, dos veículos de divulgação, dentre eles as revistas de ensino. Investimentos analíticos na compreensão das formas de organização dos professores, tomando como eixo o exame das relações dos profissionais com o Estado, com o próprio trabalho e a produção de conhecimentos especializados, no caso da história da educação paulista entre 1930 e 1990, são feitos pelos trabalhos de Lugli e Vicentini.[25]

O caráter indissociável desses saberes e de suas condições de produção remetem à necessidade de conhecer o lugar ocupado pelas revistas no campo e as relações que os docentes mantêm com as mesmas. Ainda mais uma vez são procedentes as observações de Nóvoa[26] a propósito das ciências da educação: "É impossível compreender o percurso histórico das ciências da educação sem uma referência aos lugares de enquadramento institucional, de trabalho científico e de utilização profissional dos conhecimentos". Desse modo é necessário compreender "a relação entre esse saber e os diferentes poderes (acadêmicos, profissionais, políticos) que habitam o campo educativo". Se esse modo de propor o estudo do processo de profissionalização dos professores parece fértil, é

exatamente por remeter às várias dimensões do campo educacional. O exame das características das produções brasileiras evidencia o cuidado para com essa dinâmica do espaço dos professores em graus diversos. Mas as condições concretas em que se desenvolve a produção acadêmica no país parece favorecer aquela espécie de dispersão que nem sempre tem fecundado a identificação de convergências.

NOTAS

[1] NÓVOA, António. *Les temps des professeurs - analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987, v. I-II, p. 75-76.

[2] Esse lugar fronteiriço das análises da sociologia e da história na produção sobre a temática da profissão docente fica exemplarmente testemunhado pelos trabalhos publicados no "Dossiê: interpretando o trabalho docente" (*Teoria & Educação*, n. 4, 1991), no qual figura um texto de António Nóvoa sobre o estudo sócio-histórico da gênese de desenvolvimento da profissão docente. Além desses, um estudo acerca da feminização do magistério de Eliane M. Teixeira Lopes, o de Michael W. Apple que trata das relações dos professores com o trabalho e o problema do controle, além do de Mariano F. Enguita que retoma a discussão acerca da "ambigüidade da docência" ao analisar as questões do profissionalismo e da proletarização. Confira também: PEREIRA, Luiz *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1967. ______. *O magistério primário numa sociedade de classe*. São Paulo: Pioneira, 1969. BOURDONCLE, Raymond "La professionalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines". In: *Révue Française de Pédagogie*, janvier-février-mars/1991, n. 94, p. 73-92. BOURDONCLE, Raymond "La professionalisation des enseignants: les limites d'un mythe". In: *Révue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre/1993, n. 105, p. 83-119 e NÓVOA, A. op.cit.

[3] OZGA, Jenny & LAWN, Martin "O trabalho docente, interpretando o processo de trabalho no ensino". In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1991, nº 4, p. 140-158.

[4] NÓVOA, António. "Les enseignants: à la recherche de leur profession". In: *European Journal of Teacher Education*, 1994, v. 17, nº 1/2, p. 34-43.

[5] Correndo o risco de deixar de mencionar estudos significativos realizados a propósito de profissão docente, um levantamento que buscou situar teses e dissertações reunidas no *Catálogo de teses* (CD-Rom da ANPED) e nos acervos das bibliotecas da Fundação Carlos Chagas, Faculdade de Educação da USP e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, permitiu localizar um grande número de trabalhos. O objetivo era obter uma amostra da produção disponível. Buscando identificar a produção foram reunidas referências que eram descritas nesses acervos pelos temas: profissionalização docente, história do magistério, história do trabalho docente, movimento docente, história da educação, professor, magistério, história do professor, movimento de professores, organização docente. Supondo o fato de que tal busca pudesse omitir um grupo de trabalhos cujos temas fossem descritos de outra forma ou não estivessem disponíveis nos catálogos informatizados, no caso dos acervos da PUC e da USP, recorreu-se à busca nas próprias estantes. Ao final, contavam-se 134 referências de teses e dissertações enquadradas pelos temas citados.

Um grupo de 42 trabalhos pode ser encontrado tratando da história da profissão e/ou fornecendo elementos explicitamente relativos à profissionalização ao longo de períodos determinados. Nesse grupo é que, como se assinalou acima, destacam-se as investigações sobre períodos bastante recentes e cuja ênfase recai sobre a organização da categoria profissional. Considero que um levantamento exaustivo implicaria no exame de outros acervos, bem como na localização e identificação das produções contidas nos periódicos especializados. Ainda assim, ao delimitar da forma como se fez o levantamento, acredita-se ser possível contar com uma parcela significativa da produção sobre o tema. As referências aos trabalhos localizados encontram-se na bibliografia.

[6] NUNES, Clarice. "Intervenção na mesa-redonda de encerramento do I Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação". In: FERNANDES, Rogério & ADÃO, Áurea. (orgs.) *Leitura e escrita em Portugal e no Brasil*. Actas do I Congresso Luso Brasileiro de História da Educação. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, v. III, 1998, p. 587.

[7] ALVES, Claudia C. "Os resumos das comunicações e as possibilidades esboçadas no II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação". SOUSA, Cynthia P. de & CATANI, Denice B. (orgs.) In: *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 195-202.

[8] NÓVOA, António. *Histoire et comparaison (essai sur l'éducation)*. Lisboa: EDUCA, 1998.

[9] Na potencialização dos estudos sobre as relações de gênero e educação, a atuação da Fundação Carlos Chagas deve ser assinalada tanto pelas pesquisas que há várias décadas desenvolve e apóia quanto pelas publicações do periódico *Cadernos de Pesquisa* (iniciada em 1971). Um estudo acerca dessa revista e sua produção foi realizado por D. Auad. Os encontros "Mulher e Educação" promovidos pelo Programa de Pós-graduação em História da PUC-SP em 1994, e o seminário Docência, Memória e Gênero, na FEUSP em 1996, resultaram em publicações que agruparam expressiva amostra de estudos desenvolvidos no país ("Mulher e Educação", Projeto História, *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP*, n° 11, São Paulo, 1994 e Atas do 1° Seminário *Docência, Memória e Gênero*, São Paulo: FEUSP, 1997). Análises acerca da produção acumulada sobre o tema também foram publicadas em *Cadernos de Pesquisas* e um estudo específico sobre a produção de teses e dissertações que tratam do trabalho docente e relações de gênero foi desenvolvida por J. I. Sponchiado. No âmbito dos estudos específicos de história da educação e relações de gênero, cabe assinalar a atuação e a produção de Eliane Marta Teixeira Lopes e Guacira Louro no grupo de trabalho de "História da Educação" da ANPED. As preocupações com a questão foram expressas pela pesquisadora em vários textos e em suas teses. Dentre os textos que discutem as questões teóricas cabe citar em especial: "Pensar categorias em história da educação e gênero" (Lopes, 1994) e "Uma leitura da história da educação sob a perspetiva do gênero" (Louro, 1994).

[10] HILSDORF, Maria Lúcia. "A série *Ofícios Diversos* no Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para história da educação brasileira". In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília C. C. de. (orgs.). *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

HILSDORF, Maria Lúcia. "O Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para história da educação brasileira: investigando as potencialidades de uma documentação". In: Texto apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPED (GT História da Educação), Caxambu, set./1999, mimeo.

[11] ARROYO, Miguel González. *Mestre, educador, trabalhador (organização do trabalho e profissionalização)*. Belo Horizonte: UFMG, 1985, doutorado.

[12] KREUTZ, Lucio. *Magistério e imigração alemã: o professor paroquial teuto-brasileiro do Rio Grande do Sul no movimento a restauração*. São Paulo: PUC-SP, 1985, doutorado.

[13] NADAI, Elza. *A educação como apostolado: história e reminiscências (São Paulo 1930-1970)*. São Paulo: FEUSP, 1991, livre-docência, p. 23.

[14] SANTOS, Ernesto F. de Lima, 1867, citado por WACHOWICZ, Lilian Anna. *A relação professor-Estado: estudo da política elaborada para o magistério do Paraná de 1853 a 1930*. São Paulo: PUC-SP, 1981, doutorado, p. 179.

[15] A análise dessa obra, bem como de outros romances escritos por professores foi desenvolvida na dissertação de mestrado: MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política*. São Paulo: FEUSP, 1996.

[16] Confira: MORAES, Dislane Zerbinatti. *Literatura, memória e ação política*. São Paulo: FEUSP, 1996, mestrado.

[17] RODRIGUES, João Lourenço. "Conferência". In: *Revista do Ensino da Associação Beneficente do professorado público de São Paulo*, mar./1914, n.4.

[18] CATANI, Denice Barbara. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo: FEUSP, 1989, doutoramento.

[19] ANTUNHA, Heládio. *A União e o ensino primário na Primeira República*. São Paulo: FEUSP/ Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, 1975, mimeo. p. 64.

[20] PINTO, Diogo Mendonça, "Relatório", citado por ESCOBAR, José Ribeiro. "Histórico da instrução pública paulista". In: *Revista de Educação, Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo*, dez./1933, v. IV, p. 158-190.

[21] REIS FILHO, Casemiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez/Ed. Autores Associados, 1981.p.30

[22] CATANI, D. B. "Informação, disciplina e celebração: os Anuários do Ensino do Estado de São Paulo". In: Revista da Faculdade de Educação da USP, jul./dez./1995, v. 21, n° 2, p. 9-30.

CATANI, D. B. & BASTOS, M. H. C. (org.) *A Educação em Revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

[23] MITRULIS, Eleny. *Os últimos baluartes — uma contribuição ao estudo da escola primária: as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. São Paulo: FEUSP, 1993, doutorado. RIBEIRO, Ricardo. *Professoras de outrora: escola primária paulista (1925-1950)*. São Paulo: FEUSP, 1996, doutorado.

RIBEIRO, Ricardo. *Inspeção e escola primária em São Paulo: trabalho e memória*. São Paulo: FEUSP, 1990, mestrado, p. 123.

[24] CATANI, D. Op. cit. 1989.

[25] LUGLI, Rosario S. Genta. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)*. São Paulo: FEUSP, 1997, mestrado. VICENTINI, Paula P. *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964)*. São Paulo: FEUSP, 1997, mestrado. Estudos diversificados acerca da imprensa periódica educacional, bem como obras que sistematizam informações acerca dos materiais das revistas de ensino, com vistas a potencializar a investigação no domínio da história da educação têm sido desenvolvidos na Europa e também no Brasil (CASPARD, Pierre. *La presse d'éducation et d'enseignement XVIII-1940*. Paris: Edition du CNRS/INRP, 1981; NÓVOA, op. cit.; CATANI & BASTOS, op. cit.

[26] NÓVOA, op. cit., p. 123.

OS AUTORES

JOÃO ADOLFO HANSEN
Professor do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

JOSÉ MARIA DE PAIVA
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba/SP.

GILBERTO LUIZ ALVES
Professor Visitante do Núcleo de Pesquisa de Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul.

ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de São Paulo/Presidente Prudente/SP.

HELOISA DE O. S. VILLELA
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

LUIZ ANTÔNIO CUNHA
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

JAILSON ALVES DOS SANTOS
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MARTA MARIA CHAGAS DE CARVALHO
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ELIANE MARTA TEIXEIRA LOPES
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MARLY GONÇALVES BICALHO RITZKAT
Mestre em História — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CONSTÂNCIA LIMA DUARTE
Professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

LUIZ ALBERTO OLIVEIRA GONÇALVES
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

LÚCIO KREUTZ
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS.

CLARICE NUNES
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

CYNTHIA GREIVE VEIGA
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

GUACIRA LOPES LOURO
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MARCUS VINICIUS DA CUNHA
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista/Araraquara/SP.

MOYSÉS KUHLMANN JR.
Pesquisador da Fundação Carlos Chagas/SP.

DIANA GONÇALVES VIDAL
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

JOSÉ G. GONDRA
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ROGÉRIO FERNANDES
Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade de Lisboa — Portugal.

CARLOS ROBERTO JAMIL CURY
Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

DENICE BARBARA CATANI
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DAS IMAGENS

A civilização pela palavra — *João Adolfo Hansen*

p. 20 - *Epitome*. Anatomia moralizada. Do livro de pranchas anatômicas de Andreas Vesalius, 1545.

p. 27 - Frei Diego de Valadés, *Rhetorica Christiana*, Perugia, 1579.

p. 34 - *Pregador e Passos do Sermão*. In: Frei Diego de Valadés. *Rhetorica Christiana*, Perugia, 1579.

Educação jesuítica no Brasil colonial — *José Maria de Paiva*

p. 47 - *Santo Inácio de Loiola aos pés da Virgem*, de Gerard Seghero. In: *Enciclopédia Ilustrada do Brasil*, v. III, Rio de Janeiro: Bloch, 1982, p. 787. Acervo do Museu Lambinet, Versalles, França.

p. 51 - Frontispício da edição de 1686 do *Catecismo Brasílico*, de Pe. Antônio de Araújo. In: *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 5. ed., 1971, p. 257.

p. 54 - Página de rosto do *Vocabulário na língua brasílica*. Fotocópia do Gabinete de Etnografia da Faculdade de Filosofia de São Paulo. In: *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 5. ed., 1971, p. 544.

O Seminário de Olinda — *Gilberto Luiz Alves*

p. 62 - *Roteiro do Brasil - Obras econômicas de J. J. da Cunha Azeredo Coutinho*, São Paulo: Cia Editora Nacional, 1966, p. 4.

p. 74 - *Olinda 450 anos*, publicação da Caixa Econômica Federal. Rio de Janeiro: Spala Editora Ltda. [s. d.].

Mulheres educadas na colônia — *Arilda Ines Miranda Ribeiro*

p. 81 - *O sonho de Catarina Paraguassu*, de J. Simmonds. In: *Enciclopédia Ilustrada do Brasil*, v. III, Rio de Janeiro: Bloch, 1982, p. 794.

p. 82 - *Costumes de Santa Catarina*. Idem, p. 2.735.

p. 86 - *Riscos iluminados de brancos e negros dos usos do Rio de Janeiro e Serro Frio*. Idem, p. 277.

p. 89 - *Retrato de Maria Quitéria*, de D. Farlutti, Museu Paulista de São Paulo.

O mestre-escola e a professora — *Heloisa de O. S. Villela*

p. 114 - Escola Normal da Praça. In: Savador Rocco et alli (orgs.) *Centenário do Ensino Normal em São Paulo 1846-1946. Poliantéia Comemorativa do 1° Centenário do Ensino Normal de São Paulo*. São Paulo: Gráfica Brescia, [s. d.].

p. 118 - Idem.

p. 121 - *Maria Joaquina Rosa dos Santos*. In: Lacerda Nogueira. *A mais antiga escola normal do Brasil*. Nictheroy: Officinas Graphicas do Diário Oficial, 1938.

p. 127 - *A Instrução Pública*. Acervo Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro.

Instrução elementar no século XIX — *Luciano Mendes de Faria Filho*

p. 144 - *Visita a uma oficina na cidade*. Acervo do Audiovisual da UFMG, exposição "Era uma vez uma escola".

p. 146 - *Sala de aula com alunos e professores*. Autoria: Photo Bonfioli (Igino Bonfioli). Arquivo Público Mineiro, Coleção Municípios Mineiros, 1920/1930.

p. 148a - *Alunos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Fundo Tipografia Guimarães. Autoria desconhecida, entre 1912 e 1915.

p. 148b - *Brincadeiras no pátio*. Acervo do Audiovisual da UFMG, exposição "Era uma vez uma escola".

Ensino superior e Universidade no Brasil — *Luiz Antônio Cunha*

p. 154 - *Faculdade de Direito de São Paulo*. In: Fernando de Azevedo. *A cultura brasileira*. São Paulo: Melhoramentos, Editora da USP, 5. ed., 1971, p. 259.

p. 158 - *Faculdade Medicina*. In: *Bello Horizonte, bilhete postal*. Belo Horizonte: Centro de Estudos Históricos e Culturais Fundação João Pinheiro, 1997, p. 74.

p. 166 - *Universidade de São Paulo*. In: *A cultura brasileira*, op. cit., p. 673.

p. 172 - *Alunos do ICB no Museu de Morfologia*. Foto de Foca Lisboa/CAV/UFMG, 1997.

A trajetória da educação profissional — *Jailson Alves dos Santos*

p. 210 - *Instituto Profissional Operário*. In: *Bello Horizonte, bilhete postal*. op. cit., p. 93.

p. 216 - *Escola de Aprendizes Artífices*. Idem.

Reformas da instrução pública — *Marta Maria Chagas de Carvalho*

p. 232 - *Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Acervo do Audiovisual da UFMG. Arquivo de filmes da exposição "Era uma vez uma escola".

p. 240 - *Estudantes*. Autoria: Photo Bonfioli (Igino Bonfioli). Arquivo Público Mineiro, Coleção Municípios Mineiros, Belo Horizonte, 1920/1930.

p. 244 - *Grupo Escolar de Queluz, São Paulo, 1997*. Foto de Eliane Marta Teixeira Lopes.

Conselhos de Bárbara Heliodora — *Eliane Marta Teixeira Lopes*

p. 257 - *Bárbara Heliodora*. Pintura de Carlos Ayres. In: *Minas Gerais: Suplemento Literário, 1819-1969*. Belo Horizonte, maio de 1969, p. 9.

p. 260 - Foto: divulgação Prefeitura Municipal de São João del Rei.

Preceptoras alemãs no Brasil — *Marly Gonçalves Bicalho Ritzkat*

p. 276 - *Família Silva Prado*. In: Maria Cecília Naclério Homem. *O palacete paulistano e outras formas urbanas de morar da elite cafeeira*. São Paulo: Martins Fontes, 1996

p. 279 - Página de rosto do manual de didática alemão. In: Karl Bormann. *Vierzig pädagogische Sendschreiben*. Berlim: Verlag von Wiegandt und Gieben, 1859.

A ficção didática de Nísia Floresta — *Constância Lima Duarte*

p. 299 - *Retrato de Nísia Floresta*. In: Nísia Floresta Brasileira Augusta. *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*. São Paulo: Cortez, 1989.

p. 303 - Capa do livro *Conselhos à minha filha*. Rio de Janeiro: Typ. Imp. de F. de Paula Brito, 2. ed, 1845.

Negros e educação no Brasil — *Luiz Alberto Oliveira Gonçalves*

p. 326 - Arquivo pessoal de Efigênia Pimenta.

p. 330 - Idem.

p. 338 - Idem.

A educação de imigrantes no Brasil — *Lúcio Kreutz*

p. 351 - Capa da primeira cartilha da imigração alemã, impressa no Rio Grande do Sul em 1832.

p. 356 - Foto tirada na Escola Evangélica de Linha Nova (RS), 1914.

p. 366 - Foto tirada na Escola da Comunidade Evangélica de Taquara (RS) em 1911.

(Des)encantos da modernidade pedagógica — *Clarice Nunes*

p. 382 - Projeto do engenheiro militar Major Alfredo Vidal de Edifício Escolar para o D. F. Mensagem do Prefeito Gal. Bento Ribeiro, 1914, v. 1, p. 261.

p. 386 - Idem, p. 392.

p. 393 - Perspectiva da Escola Platoon, 16 classes (1934). Arquivo DMP/SME/RJ, Beatriz dos Santos Oliveira, 1991, p. 269.

p. 395 - Perspectiva da Escola Nuclear, 12 classes 10/8/1993. Idem, p. 268.

Educação estética para o povo — *Cynthia Greive Veiga*

p. 404 - *Exibição de dança feita por crianças*. Autoria: Photo Bonfioli (Igino Bonfioli). Grupo Escolar do Rio Branco, Belo Horizonte, 1920/1930.

p. 416 - *Alumnos do Grupo Escolar Barão do Rio Branco*. Arquivo Público Mineiro, Fundo Tipografia Guimarães. Autoria desconhecida, entre 1912 e 1915.

p. 418 - *Grupo Escolares: meninas dançando*. Autoria desconhecida. Belo Horizonte, 1916.

O cinema como pedagogia — *Guacira Lopes Louro*

p. 426 - Arquivo Cinédia. In: Alice Gonzaga. *Palácios e poeiras: 100 anos de cinemas no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Record, FUNARTE, 1996, p. 137.

p. 428 - Marilyn Monroe e Ton Ewell em *O pecado mora ao lado* (*The seven year Itch*) de 1955. In: *The movie book*. London: Phaidon, 1999, p. 318.

p. 432 - James Dean e Natalie Wood em *Juventude Transviada* (*Rebel without a cause*) de 1955. Idem, p. 365.

p. 435 - Clark Gable e Vivien Leigh em *O vento levou* (*Gone with the wind*) de 1939. Idem, p. 159.

A escola contra a família — *Marcus Vinicius da Cunha*

p. 451 - Acervo fotográfico da Família Teixeira Lopes.

p. 455 - Idem.

p. 460 - Idem.

Educando a infância brasileira — *Moysés Kuhlmann Jr.*

p. 472 - Foto do acervo da EEPSG Caetano de Campos. In: Moysés Kuhlmann Jr. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p. 172.

p. 478 - Foto cedida pelo LABRIMP-USP. Idem, p. 109.

p. 492 - Recorte de jornal.

Escola Nova e processo educativo — *Diana Gonçalves Vidal*

p. 500 - Imagem da Escola Nilo Peçanha (RJ), 1911. Cartão Postal.

p. 503 - Imagem de caderno de Haydée Gallo Coelho, aluna do Instituto de Educação do Distrito Federal, em 1930.

p. 508 - Imagem de alunos na Escola Primária do Instituto de Educação, Rio de Janeiro. In: Lourenço Filho. M. B. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1936.

p. 514 - Imagem de alunos da Escola Primária do Instituto de Educação, do Rio de Janeiro. In: *Arquivos do Instituto de Educação*, 1 (1), jun. 1934.

Medicina, higiene e educação escolar — *José G. Gondra*

p. 520 - *Vestes Talares (1838)*. In: Fernando Magalhães. *O centenário da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1832-1932)*. Rio de Janeiro: Typographia P. Barthel, 1932.

p. 523 - *Panorama do Rio de Janeiro*. Idem.

p. 528 - *Casa da Rua Santa Luzia, 14*. Idem.

p. 535 - Capa de *L'éducation physique des garçons (1870)*. Acervo da Biblioteca da Faculdade de Medicina de Montpellier, França.

A instrução pública nas Cortes Gerais Portuguesas — *Rogério Fernandes*

p. 556 - *Revérbero Constitucional Fluminense*. In: *Instituto histórico e geográfico brasileiro - 150 anos*. Rio de Janeiro: Studio HMF, 1990, p. 108.

p. 560 - *Retrato de José Bonifácio de Andrada e Silva*. Acervo da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

A educação como desafio na ordem jurídica — *Carlos Roberto Jamil Cury*

p. 571 - *Coleção das Leis do Império do Brazil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.

p. 577 - *Constituição de 1988*. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.